تعديل السلوك

د / نائل محمد عبد الرحمن أخرس
قسم التربية الخاصة
جامعة الجوف

د/ محمود أمين محمود ناصر
قسم التربية الخاصة
جامعة الجوف



الطبعة الأولى
١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م

تعديل السلوك

د/ نائل محمد عبد الرحمن أخرس
قسم التربية الخاصة
جامعة الجوف

د/ محمود أمين محمود ناصر
قسم التربية الخاصة
جامعة الجوف




mohamed khatab

بِسْمِ اللـهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(قل هل ننبئكم بالأخسرين أعمالا الذين ضل سعيهم في الحياة الدنيا وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعا) (الكهف،103-104)

صدق اللـه العظيم

مقدمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على خير المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، أما بعد ....

يسعدنا أن نقدم للقارئ الكريم الطبعة الأولى من كتابنا تعديل السلوك ، ومما لا شك فيه أن هذا الموضوع موضوع هام إذ أنه موضوع هام لكل من الطالب والمعلم والمريض والمعالج والمرشد والاخصائي والأب والأم والمربي والمربية، ومن هنا تأتي أهمية هذا الكتاب.

لقد جاء هذا الكتاب في عشرة فصول ، تناول الفصل الأول المفاهيم الأساسية في تعديل السلوك وخطواته ، ومجالاته والمبادئ الأساسية فيه ، ، وتناول الفصل الثاني البحوث السلوكية الأساسية والتطبيقية في تعديل السلوك. أما الفصل الثالث فقد تناول تعريف السلوك وتحديده من حيث معايير السواء والاسواء والعناصر التي تميز السلوك السوي والسلوك الشاذ، وتناول الفصل الرابع قياس السلوك المستهدف وطرقه، وجاء الفصل الخامس ليتناول موضوعاً من أهم موضوعات تعديل السلوك ، وهو استراتيجيات تعديل السلوك : التعزيز، من حيث أنواعه وجداوله والعوامل المؤثرة فيه. وتناول الفصل السادس التشكيل والنمذجة والحث والتلقين والإخفاء والتشكيل والتسلسل، وتناول الفصل السابع استراتيجيات إضعاف السلوك غير المرغوب: العقاب وبدائله كالإطفاء والتصحيح الزائد وتكلفة الاستجابة والاشباع والممارسة السالبة والتوبيخ والإقصاء ، وجاء الفصل الثامن ليتحدث عن الإجراءات المستندة إلى الاشراط الكلاسيكي كتقليل الحساسية التدريجي والعلاج بالإفاضة والعلاج بالتنفير ، وجاء الفصل التاسع لتناول موضوع تعديل السلوك المعرفي ، في حين جاء الفصل العاشر والأخير ليتناول موضوع التعاقد السلوكي وخصائصه وشروطه وقواعده ، وقد حرصنا على تقديم هذا الكتاب بلغة مبسطة سلسة تفيد كل من القارئ البسيط والمتخصص .

والله من وراء القصد

د. نائل محمد عبد الرحمن أخرس

د. محمود أمين محمود ناصر

الفصل الأول

المفاهيم الأساسية في تعديل السلوك

السلوك

يعرف السلوك بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواء كانت ظاهرة أو غير ظاهرة والسلوك ليس شيئا ثابتا ولكنه يتغير ولا يحدث في فراغ وإنما في بيئة ما وقد يحدث بصورة لا إرادية وعلى نحو آلي مثل التنفس أو الحركة أو يحدث بصورة إرادية وعندها يكون بشكل مقصود وواعي وهذا السلوك يمكن تعلمه ويتأثر بعوامل البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد .

السلوك هو: أي فعل أو قول يصدر عن الفرد سواء أكان ظاهرا أم باطنا وسواء حدث بوجود مثير معين أو بعدم وجوده. إنه الظاهرة الرئيسة التي يهتم علم السلوك الإنساني بقياسها وتفسيرها وضبطها. وفي تعديل السلوك، ينصب الاهتمام على السلوك الظاهر القابل للقياس والتعديل بشكل مباشر. ولعل أهم ما يميز ميدان تعديل السلوك حرصه على تعريف السلوك بدقة ووضوح ليتسنى قياسه بموضوعية.

والسلوك الإنساني لا يحدث في فراغ وإنما في بيئة ما أو بوجود مثيرات معينة. وهو نتاج تفاعل الفرد مع بيئته. ولأن البيئة تتغير فالسلوك أيضا يتغير. والعلاقة بين الإنسان وبيئته علاقة متبادلة فهو يتأثر بها ويؤثر فيها.

ويسمى السلوك المراد تغييره في برامج تعديل السلوك بالسلوك المستهدف (Target Behavior). وقد يكون السلوك اجتماعيا، أو لغويا، أو أكاديميا، أو غير ذلك. وقد يكون الهدف تشكيله، أو تقويته، أو إضعافه. وفي برامج تعديل السلوك، يتم التركيز على الاستجابات (Responses) وهي الوحدات السلوكية القابلة للقياس المباشر.

ومعروف أن معدل الاستجابة (Response Rate) هو وحدة القياس الرئيسة في ميدان تعديل السلوك. وينصب معظم اهتمام معدلي السلوك على نوعين أساسيين من السلوك هما السلوك الإجرائي ، والسلوك الاستجابي .

فالسلوك هو النشاط الذي يعبر عنه الفرد من خلال علاقاته بمن حوله والسلوك له قواعد طبيعية ومادية مبرمجة طبقا للخريطة الوراثية المرسومة لكل فرد وفقا للترتيب

الو راثي البيولوجي وصولا الى هندسة الجينات وتشير الدراسات الطبية الى علاقة بين الخلل الدماغي والاضطراب السلوكي مثل الاضطرابات السلوكية الشديدة كالانطواء وكثرة الحركة ولكن لا يمكننا القول بشكل ثابت ان الاضطرابات السلوكية سببها خلل دماغي .

وتشير بعض الدراسات إلى أن سوء التغذية قد يؤدي الى اضطرابات سلوكية وكذلك توجد عوامل نفسيه تعود إلى الأسرة او الاصدقاء والبيئة والمشاكل الاجتماعية : مثل الفراق او الطلاق او مشاكل داخل الأسرة والاهمال والضرب والاحباطات المتراكمة منها البيئية والصحية والاقتصادية والاجتماعية كلها مجتمعة أو منفصلة قد تؤدي إلى الاضطرابات السلوكية عند الفرد .

وخلف كل سلوك دافع فنحن لا نقوم بشيء الا اذا كان هناك شيء يحركنا للفعل ونتوقع ان نحصل من خلال هذا السلوك على نتيجة بما يعني ان السلوك يخدم وظيفة وقد يخدم سلوك واحد عدة وظائف مثلا اشباع الجوع - دافع- وهناك نتيجة متوقعة من ان الاكل سيشبع الجوع ، ولقاء الاصدقاء -دافع- الشعور بالملل نتيجة متوقعه ان يبدد الاصدقاء الملل ، ان اي سلوك سيؤدي بالنتيجة الى إشباع حاجة لدينا فإذا ذهبت إلى رحله وقضيت وقتا ممتعا فكلما شعرت بالحاجة لقضاء وقتا ممتعا سأحاول الذهاب برحلة وفي حال كانت الرحلة الاولى غير ممتعة لا احاول الذهاب بها مرة اخرى .

وعلى ذلك يمكن القول أن كل سلوك يخدم على الاقل وظيفة وان عدة سلوكيات تخدم عدة وظائف واذا لم يحقق السلوك الوظيفة المستهدفة فإنه سيختفي تدريجيا ، ومن هنا يتبين كيف يمكن ان تقوم بتغير سلوك ما وكيف يمكن لتغير هذا السلوك ان نجد البديل المناسب له .

ان ما يحدث للطفل حين تضطرب عملية تطوره ونموه قد يكون مرده الى الاسباب التي سنذكرها والتي تصيب الطفل بالقصور وتظهر هذه الملامح على الشكل التالي:

العدوانية والتخريب-التهديد- المشاجرة-الصراخ-نوبات غضب- عدم الطاعة - عدم الاحترام- (تشير بعض الاحصائيات ان هذه السلوكيات موجوده عند الذكور اكثر من الاناث) ، وكثرة الحركة وتشمل الحركة الزائدة عدم الاستقرار والتحرك الدائم

وسرعة التصرف وإلهاء الاخرين، والمشاكل الشخصية والتي تشمل القلق والانطواء والانفـراد ، والقلق والشعور بالنقص : كتجنب المنافسـة والكلام بصـوت مـنخفض والانـزواء والانعـزال : كعدم المشاركة في الالعاب الجماعية والمزاجية في التصرف.

وهناك مجموعه من السلوكيات مثل احلام اليقظة وعدم القدرة على التركيز واشعال النار واللعب بالنار والعناد والرغبة في تعذيب الحيوانات والميل الى اذية الـذات مثـل ضرب الـراس او نقر العين او شد الشعر، والسرقة والكذب والضحك دون اسباب.

وقد يكون انماط هذه السلوكيات مؤقتـا او طبيعيـا في مرحلـه زمنيـة مـن حيـاة الطفـل المعوق ذهنيا واحيانا يكون سببها بيولوجي.

ان حدوث هذه السلوكيات مرتبطة بظروف فردية او زمنية او سكانية او اجتماعيـة، كـما ان الطفل وعلى سبيل المثال لا يـتقن مفهـوم السرقـة الا اذا اتقـن مفهـوم التملـك الشـخصي فالطفل يمر بمرحلة مفهوم هذا لي قبل مفهوم هذا ليس لي ولا يمكن في مرحلة من المراحل ان نطلب من الطفل التخلي عن أنانيته اذا صح التعبير لان في هذه المرحلة يتكـون عنـد الطفـل مفهوم واحد (اخذوا مني) لكنه لا يعرف او يفهم انا أخذت منهم هذا .

وعندما نتحدث عن أخذ ممتلكات الغير مثلا يجب ان يكون الطفل قـد اكتسـب مفهـوم الصح والخطأ او مفهوم الشر والخير وفي هذه الحالة لا يسـتطيع الطفـل ان يصـل الى معرفـة هذا المفهوم قبل بلوغه سن 6 سنوات عقليا.

إن شخصية الطفل وعدم قدرته على تحليل الامور في مراحل متعددة مـن حياتـه لا سـيما في الامور الاخلاقية هي التي تكون سائدة وخاصة اذا لم نوضـح لـه الامـور بغـض النظـر عـن الثواب والعقـاب ، فقبـل سـن 6 سـنوات عـلى الطفـل ان لا يسرق لـئلا يتعـرض لـلضرب لان السرقة عمل معيب وتبقى عملية السرقة او الكذب مناسبة امامه ما دام لا يوجد عقاب وقد امنت له الحماية ، كما أن العدوانية في نظـر بعـض الاهـل نظـرة افتخـار خاصـة عنـد الأولاد الذكور كما نرى ان بعض الاهل يشجعون اولادهم على التفوه بكلمات غير مألوفة .

أنواع السلـــوك :

أ. السلوك الاستجابي:

وهو السلوك الذي تتحكم به المثيرات التي تسبقه، فبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك، فالحليب في فم الطفل يؤدي إلى إفراز اللعاب، ونزول دموع العين عند تقطيع شرائح البصل وهكذا وتسمى المثيرات التي تسبق السلوك بالمثيرات القبلية .

إن السلوك الاستجابي لا يتأثر بالمثيرات التي تتبعه وهو أقرب ما يكون من السلوك اللاإرادي، فإذا وضع الإنسان يده في ماء ساخن فانه يسحبها اوتوماتيكياً، فهذا السلوك ثابت لا يتغير وان الذي يتغير هو المثيرات التي تضبط هذا السلوك.

ب. السلوك الإجرائي:

هو السلوك الذي يتحدد بفعل العوامل البيئية مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والدينية والجغرافية وغيرها ، كما أن السلوك الإجرائي محكوم بنتائجه فالمثيرات البعدية قد تضعف السلوك الإجرائي وقد تقويه وقد لا يكون لها أي تأثير يذكر، ونستطيع القول أن السلوك الإجرائي أقرب ما يكون من السلوك الإرادي.

خصائص السلوك:

1.القابلية للتنبؤ:

إن السلوك الإنساني ليس ظاهرة عفوية ولا يحدث نتيجة للصدفة وإنما يخضع لنظام معين، وإذا استطاع العلم تحديد عناصر ومكونات هذا النظام فانه يصبح بالإمكان التنبؤ به، ويعتقد معدلي السلوك أن البيئة المتمثلة في الظروف المادية والاجتماعية الماضية والحالية للشخص هي التي تقرر سلوكه، ولذلك نستطيع التنبؤ بسلوك الشخص بناءً على معرفتنا بظروفه البيئية السابقة والحالية، وكلما ازدادت معرفتنا بتلك الظروف وكانت تلك المعرفة بشكل موضوعي أصبحت قدرتنا على التنبؤ بالسلوك أكبر ،ولكن هذا لا يعني أننا قادرون على التنبؤ بالسلوك بشكل كامل،فنحن لا نستطيع معرفة كل ما يحيط بالشخص من ظروف بيئية سواء في الماضي أو الحاضر.

2. القابلية للضبط :

إن الضبط في ميدان تعديل السلوك عادة ما يشمل تنظيم أو إعادة تنظيم الأحداث البيئية التي تسبق السلوك أو تحدث بعده، كما أن الضبط الذاتي في مجال تعديل السلوك يعني ضبط الشخص لذاته باستخدام المبادئ والقوانين التي يستخدمها لضبط الأشخاص الآخرين، والضبط الذي نريده من تعديل السلوك هو الضبط الايجابي وليس الضبط السلبي، لذا أهم أسلوب يلتزم به العاملون في ميدان تعديل السلوك هو الإكثار من أسلوب التعزيز والإقلال من أسلوب العقاب.

3. القابلية للقياس:

بما أن السلوك الإنساني معقد لان جزء منه ظاهر وقابل للملاحظة والقياس والجزء الأخر غير ظاهر ولا يمكن قياسه بشكل مباشر لذلك فان العلماء لم يتفقوا على نظرية واحدة لتفسير السلوك الإنساني، وعلى الرغم من ذلك فان العلم لا يكون علمياً دون تحليل وقياس الظواهر المراد دراستها، وعليه فقد طور علماء النفس أساليب مباشرة لقياس السلوك كالملاحظة وقوائم التقدير والشطب وأساليب غير مباشرة كاختبارات الذكاء واختبارات الشخصية، وإذا تعذر قياس السلوك بشكل مباشر فمن الممكن قياسه بالاستدلال عليه من مظاهره المختلفة.

الأبعاد الرئيسية للسلوك:

1. **البعد البشري:** أن السلوك الإنساني سلوك بشري صادر عن قوة عاقلة ناشطة وفاعلة في معظم الأحيان وهو صادر عن جهاز عصبي.

2. **البعد المكاني:** أن السلوك البشري يحدث في مكان معين، فقد يحدث في غرفة الصف مثلاً.

3. **البعد الزماني:** أن السلوك البشري يحدث في وقت معين قد يكون صباحاً أو يستغرق وقتاً طويلاً أو ثواني معدودة.

4. **البعد الأخلاقي:** أن يعتمد المرشد/المعلم القيم الأخلاقية في تعديل السلوك ولا يلجأ إلى استخدام العقاب النفسي أو الجسدي أو الجرح أو الإيذاء للطالب الذي يتعامل معه.

5. **البعد الاجتماعي:** أن السلوك يتأثر بالقيم الاجتماعية والعادات والتقاليد المعمول بها في المجتمع وهو الذي يحكم على السلوك على أنه مناسب أو غير مناسب، شاذ أو غير شاذ، فالسلوكيات قد تكون مقبولة في مجتمع ومرفوضة في مجتمع أخر.

تعديل السلوك Behavior Modification

المقدمة :

عرف الإنسان منذ القدم أساليب كثيرة في تعديل السلوك واستخدمها في حياته مع بني البشر، وقد أشار القرآن الكريم إلى مجموعة من الأساليب العلاجية التي يمكن استخدامها في تعديل السلوك وتقويمه، ومن ذلك ما ورد بشأن علاج نشوز المرأة، حيث قال الله تعالى(**وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلاَ تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً إِنَّ اللهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيراً**) (النساء:34)

وقد اشتملت هذه الآية على أسلوبين من أساليب تعديل السلوك هما: أسلوب العقاب السلبي (الهجر) وأسلوب العقاب الايجابي (الضرب) ويسبقهما أسلوب عقلي معرفي هو (الوعظ).

كذلك استخدم القرآن الكريم أسلوب عرض النماذج الصريحة والضمنية من خلال سرد القصص والأمثال القرآنية في تعديل السلوك، كذلك كان سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة يقتدي بها المسلمون حيث أصبحت أقواله وأعماله وتقاريره سنة نسير عليها إلى يوم الدين.

كذلك فان المتأمل في تاريخ الدعوة الإسلامية يجد أن الإسلام قد انتشر اعتماداً على أساليب تتعامل مع النفس البشرية بكلياتها، أساليب بدأت بتصحيح العقيدة وما أحاط بها من انحرافات خطيرة حتى إذا قويت العقيدة وصح العقل بدأ تعديل السلوك من علاقات ومعاملات وبتدرج واضح جعل هذا التغيير يرسخ ويصبح حياة لكل مسلم.

كما أن المنهج الإسلامي اهتم بالجانب العقلي كجزء هام في تحديد السلوك وبالتالي في تغييره وهو جانب لم يهتم به المعالجون السلوكيون إلا منذ سنوات قليلة مضت.

وفي العصر الحديث يعتبر تعديل السلوك حديث نسبياً وهو فرع من فروع العلاج والإرشاد النفسي قام على أساس نظريات ومبادئ التعلم، لكن لم تبدأ الإشارة إليه بشكل مباشر إلا بعد أن كتب جوزيف وولبي كتابه الشهير عن العلاج بالكف بالنقيض عام 1958م وبعد ذلك بعام واحد نشر هانز ايزينك في انجلترا دراسة عن علاج السلوك ثم تطور هذا العلم على يد ايفان بافلوف وواطسن وسكينر، الذين قدموا نظريات التعلم ثم ظهرت في السنوات الأخيرة نظرية التعلم الاجتماعي التي طور مفاهيمها ألبرت باندورا والتي ترى أن تأثير البيئة على اكتساب وتنظيم السلوك يتحدد من خلال العمليات المعرفية.

وربما لم يقدم أي فرع من فروع علم النفس التطبيقي ما قدمه تعديل السلوك لميدان التربية الخاصة. فإسهامات تعديل السلوك في تطوير ميدان التربية الخاصة معروفة وبخاصة فيما يتعلق بتفعيل البرامج التدريبية، واستخدام القياس الموضوعي، والمنحى التجريبي في تحليل الظواهر السلوكية وتعديلها.

ولأن تعديل السلوك بطبيعته علم تطبيقي يقدم إجراءات قابلة للتنفيذ ويتحقق من فاعليتها بسهولة فإن المصطلحات التي يعرضها هذا الباب ذات أهمية عملية بالغة للممارسين في ميدان التربية الخاصة. فهو مثلا يعرف المصطلحات المتعلقة بالتعزيز بأنواعه وجداوله المختلفة وبالعقاب وبدائله، والتشكيل، والأساليب الأخرى التي قدمت البحوث العلمية أدلة قوية على فاعليتها في تعديل سلوك الأشخاص المعوقين وغير المعوقين على حد سواء.

تعديل السلوك منحى تعلمي يتضمن تشكيل أنماط سلوكية جديدة، كبح العادات والاستجابات غير المقبولة، وتعزيز الاستجابات المقبولة وتدعيمها. ومن الأسماء الأخرى التي تطلق على تعديل السلوك التحليل السلوكي التطبيقي (Applied Behavior

Analysis)، والعلاج السلوكي (Behavior Therapy)، والعـلاج الاشراطـي (Conditioning Therapy)، وعلم النفس السلوكي (Behavioral Psychology).

ظهرت منذ العشرينات كتابات متناثرة عن تطبيـق مبـادئ الـتعلم في عـلاج الاضـطرابات السلوكية ، إلا أن تأثيرها في ممارسات الطب الـنفسي وعلـم الـنفس الاكلينـيكي ظـل محـدودا حتى الستينات حين برز العلاج السلوكي بوصفه منهجا نظاميا شـاملا ، وذلـك في ثلاثـة مواقـع هي :

1. أعمال جوزيف فولبي في جوهانسبرج بجنوب إفريقيا .
2. أعمال هـ .ج أيزنك وم . ب شابيرو في معهد الطب النفسي بجامعة لندن .
3.الأعمال المسـتوحاة مـن بحـوث ب . ف سـكنر في جامعـة هارفـارد بتطبيـق تكنولوجيـا الأشراط الإجرائي على المرضى .

وقد صاغ لنـدزلي وسـكنر في اوائـل الخمسـينات مصـطلح العـلاج السـلوكي في محـاولاتهما تعديل (السلوك الذهاني)، وذلك بالـرغم من أن المصطلح قـد استخدمه بصـــــورة مستقلة أ . أ . لازاروس وايزنك بعد ذلك بفترة .

وإذا كان العلاج السلوكي قد عـرف في السـتينات وأوائـل السـبعينات أنـه تطبيـق نظـامي لأسس التعلم في تحليل وعلاج اضطرابات السلوك ، فانه ينظر اليـوم إلى هـذا التعريـف بأنـه ضيق ، لأنه ليست كل أساليب العلاج السلوكي مستمدة من مدارس التعلم .

وفي السنين الأخيرة ، درج بعض الكتاب على استخدام مصطلح تعديل السلوك للإشـارة إلى أي إجراء تقريب لتعديل السلوك الإنساني .

وتعود جذور تعديل السلوك إلى المدرسة السلوكية و إلى العالم الفسيولوجي الروسي ايفان بـافلوف وتلاميـذه ثورنـدايك وجـون واطسـون و سـكنر وألـبرت بانـدورا. وتـرى النظرية السلوكية أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهي بمثابة اسـتجابات لمثـيرات محددة في البيئة فالإنسان يولد محايدا فلا هو خير ولا هو شريـر و إنمـا يولـد صـفحة بيضاء ومن خلال علاقته بالبيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفـة سـواء أكانـت هـذه

الاستجابات سلوكيات صحيحة أم خاطئة وبالتالي فإن هذه النظرية تنظر إلى السلوك الجانح على انه سلوك متعلم وهو عبارة عن عادات سلوكية سالبة اكتسبها الفرد للحصول على التعزيز أو الرغبات وتعلمها الفرد من البيئة فإما أن يكون قد تعلمها بواسطة ملاحظة نماذج سالبة في حياته، أو يكون قد سلك بطريقة سالبة وحصل على التعزيز، أو يكون قد سلك كرد فعل انفعالي وحصل على تفريغ بعض شحنات نفسية سالبة أو يكون قد سلك هذا السلوك تحت ضغط عوامل مرضية معينة وهنا نلاحظ أن معظم سلوكيات أطفال التوحد هي تحت ضغوط مرضية غير معروفة الأسباب ولكن لو حدث تغيير في البيئة المحيطة لا بد أن يحدث نوع من التغير في السلوك.

فإذا كان لدى الطفل مجموعة من السلوكيات غير المرغوبة فلا يمكن تعديلها دفعة واحدة بل ستكون مهمة مستحيلة لذلك علينا تقسيم السلوك الى مراحل واختيار الاصعب او الاخطر او المهم في حياة الطفل المعوق وندرج مجموعة السلوكيات على سبيل المثال :يلعب بالنار- يلعب بالسكين- يرمي نفسه من النافذة- الخ ....نجعل من تعديل السلوك حلقة مترابطة ومتسلسلة ونبدأ كما ذكرنا بالأصعب او الاخطر ، وعندما نريد ان نبدأ في خطة تعديل السلوك يجب ان نضع 3 مراحل:

مرحلة ما قبل الخطة: وهي تحديد السلوكيات التي تسبب مشكلة وتعد هذه الخطوة خطوة هامة لان الخطأ في تحديده كخطأ الطبيب بالتشخيص. مثال: الطفل يجلس على الارض ويصرخ ويضرب راسه بالحائط (هذا تحديد واضح اما التحديد غير الواضح عندما نقول الطفل منزعج -يبكي - يصرخ) .

المرحلة الثانية: تحديد الاوليات : لكل طفل مجموعه من المشاكل السلوكية وكلها تحتاج الى تعديل مثال : الطفل يرفض اللعب - الطفل يمزق الاوراق- الطفل يرمي كل شيء على الارض او من النافذة- لا يحترم الضيوف ، ولتحديد الاوليات يجب ان نختار كما سبق وذكرنا المشكلة التي تشكل خطرا على الطفل وعلى الاخرين او ان تكون غير لائقة اجتماعيا او ان تكون مسببة في اعاقة التدريب .

المرحلة الثالثة : تحديد وظيفة السلوك : بما ان السلوك يخدم وظيفه كما ذكرنا يجب ان نحدد ما هي الوظيفة التي يخدمها وهذه الخطوة قد تكون صعبه لذا نحتاج الى التحليل والاستنتاج ليس بناء على خبرة المربي او المعلم او المدرب بل نعتمد في المراقبة على الشكل التالي:

ما يسبق السلوك.

ما هو السلوك.

ما يحدث بعد السلوك.

من خلال هذه المراقبة وتدوينها نحدد حجم السلوك وتكراره ومدى شدته ويجب عدم استبعاد احتمال وجود اسباب طارئه قد تكون مسببة مثل قلة النوم- التعب- المرض- ويجب الانتباه اذا كان السلوك في اطار البيئة والمحيط.

علينا تحديد البديل الذي يجب ان نضعه بدلا من السلوك غير المرغوب به وان يستطيع الطفل ان يقوم به وفي حدود قدراته ويجب ان يكون البديل في مستوى السلوك غير المرغوب به اخذين بعين الاعتبار سن الطفل وقدراته ويتوقف نجاح المهمة على معرفتنا بقدرات الطفل واهتماماته.

وقد حققت تكنولوجيا تعديل السلوك في العقود الأربعة الماضية نجاحا هائلا في ميدان التربية وعلى وجه التحديد قدمت هذه التكنولوجيا استراتيجيات فعالة للتدخل العلاجي والتربوي يمكن توظيفها بنجاح وبسهولة نسبيا لتشكيل السلوك التكيفي وإزالة السلوك غير التكيفي. وقد كان لهذا النجاح اثر بالغ على مسار التربية.

ملاحظة سلوك الأطفال:

الطفل إنسان نام دائم التغير وعليه فإن سلوكه في أي لحظة أو مناسبة قد يختلف كثيرا أو قليلا عنه في الأخرى نتيجة تنوع المتغيرات النفسية والبيئية التي تؤثر عليه في كل حاله.

شروط مسبقة لملاحظة السلوك:

1. التأكد من رغبة الطفل في التعاون وقبول التغيير في سلوكه .
2. كون البيئة الضرورية كافية ومناسبة لعملية التغيير .

3. وجود الوقت الكافي للتغيير حتى النهاية .

4.امتلاك المعالج للسلوك للمعرفة الكافية والخبرة والميول الإيجابية التي تساعده على المعالجة.

خطوات ملاحظة سلوك الطفل استعدادا لتعديله:

تشمل ملاحظة وتحليل السلوك العمليات التالية:

تحديد طبيعة المشكلة السلوكية:

تستلزم طبيعة السلوك الإنساني المركبة المتغيرة تحديد المعالج ماهية السلوك الذي يريد تعديله بدرجة مقبولة من الدقة حيث يتعين عليه تحديد ووصف خمسة أجزاء أو عناصر تشكل معا مقومات فهمه أو إدراكه للسلوك المطلوب للطفل:

•العوامل المكونة للسلوك:

وتتمثل في كافة المنبهات والعوامل البيئية التي تثير لدى الطفل السلوك غير المرغوب ولا يتوقف تحديد هذه المثيرات السلوكية على العوامل الخارجية فقط بل يجب أن تشمل أي عامل ذاتي لدى الطفل كحاجة نفسية او خاصية جسمية قد تساهم في إنتاج سلوكه السلبي.

•الحالة البيولوجية:

وتشمل عوامل عدة كحالة الطفل الجسمية وما يعتريها من عاهات وعلل وقدراته العقلية العامة واستقراره العاطفي أو النفسي تساعد معرفة هذه العوامل المعالج على تغيير البيئة المحيطة بالطفل بالصيغ المفيدة لتصحيح الحالة البيولوجية والاستجابة لمتطلباتها.

•الإجابة السلوكية العامة:

يعين المعالج نوع الإجابات الحركية واللفظية التي تمثل دائما سلوك الطفل كالصراخ مثلا وهذه الإجابات السلوكية إما أن تكون تقليدية الاشراط كما في طريقة بافلوف وواطسن او فعالية الاشراط كما في طريقة سكنر فإذا كان صراخ الطفل تقليدي الاشراط عندئذ قد تكون عوامل البيئة ومنبهاتها السبب الرئيسي في

حدوثه حيث يتم تحديدها والعمل على إزالتها لتصحيح السلوك أو حذفه، أما إذا كان الصراخ فعال الاشراط أي نتائجه الذاتية على الطفل هي التي تحفز القيام به مرة ثانية عندئذ يعمل المعالج في الغالب إلى إجراء تعزيزي سلبي أو إيجابي يتولى رعاية النتائج لديه أو حرمانه منها للسيطرة على مشكلته السلوكية أو الحد منها.

•معززات السلوك :

يلاحظ المعالج هنا نوع معززات السلوك عند الطفل سواء أكانت ذاتية او خارجية سلبية او إيجابية يفيد هذا التحديد على ضبط أنواع المعززات ودرجة قوتها التي تؤثر في السلوك عند إجراء التعديل .

•العلاقة المحتملة بين الإجابة والتعزيز :

يعين المعالج بالملاحظة والوصف الاستجابات التي يبديها الطفل نتيجة توفر معزز او منبه محدد وهذا يوصل بالطبع إلى تحديد نوع المعزز وقوته من إنتاج السلوك للمساعدة في بناء جداول التعزيز اللازمة لتنفيذ عملية تعديل السلوك.

تحديد نموذج حدوث المشكلة :

بعد معرفة المعالج لنوع المشكلة السلوكية وتخصيص عواملها ومنبهاتها ومعززاتها يقوم الآن بملاحظة نموذج حدوث المشكلة (السلوك المشكل) لدى الطفل ،أي مقدار تكرار الطفل للسلوك خلال مدة زمنية مثل عشرة دقائق او نصف ساعة او ساعة او حصة دراسية او يوم كامل ،والخط القاعدي في علم تعديل السلوك هو نموذج تكرارية السلوك طبيعيا خلال فترة زمنية او اكثر يقوم المعالج بملاحظته فيها قبل عملية التعديل .

والخلاصة ، إن تعديل السلوك هو تعلم محدد البنيان يتعلم فيه الفرد مهارات جديدة وسلوكا جديدا ، ويقلل من الاستجابات والعادات غير المرغوبة، وتزداد فيه دافعية العميل للتغيير المرغوب .

مفهوم تعديل السلوك :

قد يعتقد البعض أن تعريف تعديل السلوك أمر سهل ، ولكن في الحقيقة غير ذلك، فقد تعد من القضايا الجدلية العنيفة ، وقد تعود هذه المشكلة إلى أسباب عدة منها :

شعبية هذا الميدان وامتداده إلى العديد من الأوضاع التطبيقية حيث أصبح الكثير يستخدم مصطلح تعديل السلوك للإشارة إلى إجراء يستخدم لتغير السلوك ، وهو ما يتداخل مع مصطلحات أخرى فالعقاقير مثلا تستخدم في تغيير سلوك الإنسان فهل يمثل شكلا من أشكال تعديل السلوك ؟

ومن الخطأ استخدام مصطلح تعديل السلوك للإشارة إلى كل الأساليب التي يمكن استخدامها للتأثير في السلوك الإنساني فتعديل السلوك ليس مجرد تغيير في السلوك أو محاولة التأثير فيه كما يجب التمييز بين التأثير في السلوك ، وتعديل السلوك فالتأثير في السلوك يحدث عندما يفعل شخص ما أي شيء ما شأنه يؤثر في سلوك شخص آخر وهو ما يحدث باستمرار في مواقف مختلفة مثل : التدريس ، الإعلانات وتربية الأطفال ، الحملات الانتخابية ، التفاعلات الاجتماعية .

وفي الحقيقة ليس هناك تعريف واحد لتعديل السلوك فقد يستخدمه بعض الباحثين للإشارة إلى تطبيق قوانين التعلم بشكل عام أو تطبيق الاشتراط الإجرائي والاشتراط الكلاسيكي . أو يستخدم بشكل آخر في تعديل الظروف البيئية والاجتماعية وإعادة تنظيمها تهدف تغيير السلوك وليس تغير عمليات نفسية داخلية ، كما يستخدم في الإجراءات العلاجية المستمدة من نتائج البحوث النفسية أو ميدان يستخدم فيه فنيات معينة لتحقيق أهداف وفق منهجية معينة.

تعديل السلوك والعلاج السلوكي :

يجيب التمييز بين المصطلحين فيعرف تعديل السلوك على أنه مجموعة من الإجراءات التي تستخدم لتغيير السلوك في أي وضع كان أما العلاج السلوكي فهو يشير بالتحديد إلى الإجراءات التي تستخدم لمعالجة المشكلات السلوكية ومهما يكن أمره ، والأفضل في الاستخدام في ظل مناهج التربية مصطلح تعديل السلوك كما أصبح هذا المصطلح يستخدم للإشارة إلى نظريات التعلم ورغم تنوع تعريفات تعديل السلوك نتفق أن تعديل السلوك يتميز بالخصائص التالية :

- انه يركز على الحاضر وليس على الماضي .

- يركز على تغير السلوك الظاهر .
- يحدد العلاج بموضوعية وذلك من اجل تكراره .
- كما يستند إلى البحوث الأساسية في علم النفس .
- انه يتوخى الدقة في تعريف وقياس وعلاج السلوك

يعتبر موضوع تعديل السلوك مهما للمعلمين والأخصائيين والاهل بهدف تغيير السلوك الظاهر الذي يصدر عن المعوق في المواقف المختلفة ، وذلك بإعطائهم الوسائل التي تمكنهم من التحكم بهذا السلوك بطريقة منهجية ، وعن طريق استخدام جميع الاساليب والطرق الممكن استخدامها للتأثير على السلوك الانساني وتحويله الى ما هو افضل لدى الاهل والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد ، ولإكساب المعاقين المهارات اللازمة للسلوك التكيفي ، وذلك حتى يستطيع التكيف مع المجتمع والاهل بشكل ايجابي ، ولمعالجه السلوكيات غير المناسبة باستخدام اسلوب تعديل السلوك .

يستطيع المعلم عمل الكثير مع الطلبة الذين تتصف استجاباتهم بكونها غير تكيفية ، وان المعلمين يتمتعون بذخيرة واسعة من اساليب الضبط المختلفة التي من شأنها مساعدة أي طالب ، ولديهم عدة اساليب للتأثير على افكار الطلبة ، واستجاباتهم العاطفية ، وانماطهم السلوكية ،ومن الامثلة على ذلك :

1- تنظيم البيئة ، مثل : تنظيم الاثاث ، والمواد التعليمية لتوفير الاماكن المناسبة للتعلم ، او اللعب .. الخ

2- توفير المعززات من خلال التفاعل اللفظي والانفعالي ، ومن خلال تقديم المكافآت المادية .

3- العمل كنموذج للسلوك الاكثر تكيفا من اجل ان يقلده الطالب ويتمثله .

4- تصميم المواقف التي تهيء الفرص لحدوث انماط التفاعل والسلوك التي يود المعلم التأثير عليها وتعديلها ، ومن المواقف : اللعب الدرامي ، التعاوني .

5- تقديم المعلومات المباشرة وتعليم مباشر لزيادة معرفة الطفل ، ولتحديد معايير قواعد السلوك .

6- العمل كمصدر دعم للوالدين لتلبية حاجات الطلبة (الخطيب ، والحديدي 1998) .

ومن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في تعديل السلوك :

1- قدم النموذج المناسب للطفل ، ولا تستخدم العقاب الجسدي او اللفظي .

2- استخدم الاجراءات الوقائية فلا تنتظر الى ان تحدث المشكلات لفترة زمنية طويلة .

3- عرف الاطفال بما هو متوقع منهم في المواقف الجديدة .

4- انتبه الى الطفل الذي يحسن التصرف وزوده بالتعزيز المناسب .

5- استخدم النشاطات الملائمة لأعمار الاطفال وقدراتهم ، فإذا كانت النشاطات صعبة جدا او سهلة جدا فهو سيؤدي الى الاحباط .

6- وفر للأطفال نشاطات مختلفة ، فعدم انشغالهم بنشاط محدد يقود الى الفوضى والسلوك الغير مناسب (الخطيب ، والحديدي 2003، ص 127) .

أن عملية تعديل السلوك من أهم الفنيات التي تستخدم لعلاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال بوجه عام سواء كانوا طبيعيين أو كانوا ذوي احتياجات خاصة وذلك من أجل توفير فرص جيدة للتكيف مع مجتمعهم بصورة طبيعية وبحيث لا يكون هناك غرابه في تصرفاتهم أمام الآخرين.

تعديل السلوك كما يعرفه كازدن (1978) kazdin يشتمل على الظروف البيئية والاجتماعية أو إعادة تنظيمها بهدف تغيير السلوك الظاهر وليس تغيير عمليات نفسية داخلية يعتقد أنها تعمل بمثابة محرك لهذا السلوك .

عرف ايزنك (Eysenck ،1964) تعديل السلوك على انه محاولة تغيير السلوك الانساني وفق قوانين نظرية التعلم

كما أن تعديل السلوك الإنساني يهدف إلى تغيير السلوك للأحسن وذلك من خلال زيادة السلوك المقبول أو تشكيل السلوك الجديد المراد تعلمه أو إضعاف للسلوك الغير مقبول حيث يتم ذلك في البيئة الطبيعية ومن خلال تنظيم الظروف أو المتغيرات البيئية

وخاصة ما يحدث منها بعد السلوك لآن السلوك محكوم بنتائجه، وتعديل السلوك يركز على الحاضر وليس على الماضي، كما أنه يركز على السلوك الظاهر وليس على السلوك الخفي، ويعتمد على القياس الموضوعي المباشر، والمتكرر، ويستخدم التحليل الوظيفي التجريبي في تفسير السلوك وتعديله، وهو يستخدم المنهج العلمي الذي يركز على استخدام الأساليب القابلة للتنفيذ، والتي يمكن التحقق من فاعليتها بشكل مباشر وكذلك فهو منهج تربوي أكثر منه علاجي، لأنه يركز على استخدام الأساليب الإيجابية.

وتعديل السلوك هو فرع من فروع علم النفس التطبيقية يتضمن التطبيق المنظم للإجراءات المستندة إلى مبادئ التعلم بهدف تغيير السلوك الإنساني ذي الأهداف الاجتماعية .ويتم ذلك من خلال تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية الحالية ذات العلاقة بالسلوك وبخاصة منها تلك التي تحدث بعد السلوك كذلك يشتمل تعديل السلوك على تقديم الأدلة على أن تلك الإجراءات وحدها ولا شيء غيرها هي التي تكمن وراء التغير الملاحظ في السلوك.

ونعني بتعديل السلوك تغيير السلوك غير المرغوب بطريقه مدروسة وهو نوع من العلاج السلوكي يعتمد على التطبيق المباشر لمبادئ التعلم والتدعيمات الإيجابية والسلبية بهدف تعديل السلوك غير المرغوب .

إن عملية تعديل السلوك من أهم الفنيات التي تستخدم لعلاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال بوجه عام سواء كانوا طبيعيين أو كانوا ذوي احتياجات خاصة وذلك من أجل توفير فرص جيدة للتكيف مع مجتمعهم بصورة طبيعية وبحيث لا يكون هناك غرابه في تصرفاتهم أمام الآخرين.

كما أن تعديل السلوك الإنساني يهدف إلى تغيير السلوك للأحسن وذلك من خلال زيادة السلوك المقبول أو تشكيل السلوك الجديد المراد تعلمه أو إضعاف للسلوك غير المقبول حيث يتم ذلك في البيئة الطبيعية ومن خلال تنظيم الظروف أو المتغيرات البيئية وخاصة ما يحدث منها بعد السلوك لآن السلوك محكوم بنتائجه، وتعديل السلوك يركز على الحاضر وليس على الماضي، كما أنه يركز على السلوك الظاهر

ولـــيس على السلوك الخــفي، ويعتــمد على القــياس الــموضـــوعي المــباشر، والـــمتكرر، ويستخدم التحليل الـوظيفي التجريبـي في تفسـير السـلوك وتعديلـه، وهـو يسـتخدم المـنهج العلمي الذي يركز على استخدام الأساليب القابلة للتنفيذ، والتي يمكن التحقـق مـن فاعليتهـا بشكل مباشر وكذلك فهو منهج تربوي أكثر منه علاجي، لأنـه يركـز عـلى اسـتخدام الأسـاليب الإيجابية . ويعرف إجرائيا بأنه عملية تقوية السلوك المرغوب به من ناحية وإضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب به من ناحية أخرى .

ويأخذ تعديل السلوك أشكالاً ، أهمها :

أ) زيادة احتمالات ظهور سلوك مرغوب فيه مثل: زيـادة عـدد المسـائل التـي يحلهـا كـل طالب في وقت ما.

ب) تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه مثل: تقليل عـدد مـرات الخـروج مـن المقاعد.

ج) إظهار نمط سلوكي ما في المكان والزمان المناسبين مثل :الإجابة عند السؤال فقط .

د) تشكيل سلوك جديد مثل: تعليم طفل لفظ الحروف الهجائية أو كتابتها.

على الرغم من تنوع هذه التعاريف ، إلا أنها جميعا تتفق على أن ميدان تعديل السـلوك يمتاز بالخصائص الرئيسة التالية :

- إنه يركز على الحاضر وليس على الماضي .
- إنه يركز على تغيير السلوك الظاهر .
- إنه يحدد العلاج بموضوعية وذلك من اجل تكراره .
- إنه يستند إلى البحوث الأساسية في علم النفس لصياغة فرضياته واختيـار التكنيكـات العلاجية .
- إنه يتوخى الدقة في تعريف وقياس وعلاج السلوك المستهدف .
- إنه يرفض التغييرات المستمدة من العمليات النفسية .

تطور منحى تعديل السلوك :

لقد خلق اللـه البشر لحكمه وهي العبادة الخالصة لله وحده ولقـد ورد تعـديل السـلوك في القراءان في بعض الآيات مثل النهي عن المنكر وآيات الخمر والميسر، وكذلك السيرة النبوية العطرة هناك الكثير من الأحاديث والمواقف النبوية التـي كانـت تهـدف إلى تعـديل السـلوك السيئ وتعزيز السلوك الجيد ، وكانت بداية دراسة السـلوك الانسـاني طبـي فالسـلوك الشـاذ مرضي او اضطراب داخلي، ونتيجة لعدم الرضـا عـن النظـرة الطبيـة فقـط ظهـرت اتجاهـات تنادي بتفسير السلوك وتعديل السلوك من عدة جوانب.

لقد أكد واطسون على أن علم النفس هو علم دراسة السـلوك الظـاهر القابـل للملاحظـة المباشرة والتنبؤ بالسلوك الإنسـاني وضـبطه ودراسـة أثـر المتغـيرات البيئيـة عـلى الاسـتجابات واستخدام المنهجية العلمية في دراسة السلوك . ولقد كانت فترة الستينات من أهـم الفـترات الزمنية في تعديل السلوك حيث ظهـرت تكنولوجيـا تعـديل السـلوك والتركيـز عـلى الأسـاليب العلاجية على تغيير السـلوك الظـاهر ولـيس العمليـات النفسـية ، كـما ظهـرت اتجاهـات في تعديل السلوك تركز على السلوك الظاهر ومحاولة تحليله وفق مبادئ التعلم، والتركيـز عـلى الأساليب العلاجية التي تركز على الممارسة السلبية للسلوك حتى الملـل ، واسـتخدام المعالجـة بالتنفير وهو إقران السلوك السيء بسلوك غير مرغوب فيه وفق مبادئ الاشتراط الكلاسيكي.

يشير واطسون إلى أن تعديل السلوك شكل من أشكال العلاج النفسي يعني أساسـاً بتغيـير السلوك الظاهر او الخاضع للمشـاهدة، ويشـير كـازدين إلى أن تعـديل السـلوك يشـمل عـلى تعديل الظروف البيئية والاجتماعية أو إعادة تنظيمها بهـدف تغيـير السـلوك الظـاهر ولـيس تغيير عمليات نفسية داخلية ، أما كالش فيرى أن التعديل السلوكي يشير إلى التغير الحادث في السلوك نتيجة التطبيق المنهجي المنظم لمبادئ السلوك، والعـلاج السـلوكي هـو تطبيـق طـرق تعديل السلوك على الاضطرابات النفسية .

أما الزيود فيرى أن تعديل السلوك هو شكل من أشكال العلاج الذي يقوم على مبادئ التعلم في تكوين مهارات وأشـكال السـلوك الجديـد ، كـما يـرى الزيـود أن

عملية تعديل السلوك في جوهرها تعتبر عملية محو تعلم سابق وإعادة التعلم أو تعلم جديد ، ويرى الخطيب أن تعديل السلوك يشير إلى أن تعديل السلوك هو تلك العملية المنظمة التي تشتمل على تطبيق إجراءات علاجية معينة الهدف منها ضبط المتغيرات المسؤولة عن السلوك وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة والمتمثلة في تغير السلوكيات ذات الأهمية الاجتماعية على النحو المرغوب فيه.

الأهداف العامة لتعديل السلوك:

لكي ينجح الأخصائي الاجتماعي في تغيير سلوك الطالب فلا بد من صياغة خطط إرشادية ترتكز في أساسها على تحقيق الأهداف التالية:

1.مساعدة الطالب على تعلم سلوكيات جديدة غير موجودة لديه.

2.مساعدة الطالب على زيادة السلوكيات المقبولة اجتماعياً والتي يسعى الطالب إلى تحقيقها.

3.مساعدة الطالب على التقليل من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً مثل التدخين، الإدمان، تعاطي الكحول، ضعف التحصيل الدراسي ...الخ.

4. تعليم الطالب أسلوب حل المشكلات.

5.مساعدة الطالب على أن يتكيف مع محيطه المدرسي وبيئته الاجتماعية.

6.مساعدة الطالب على التخلص من مشاعر القلق والإحباط والخوف.

خطوات تعديل السلوك :

تمر استراتيجية تعديل السلوك وفق خطوات وإجراءات محددة يتم إتباعها لتنفيذ برنامج تعديل السلوك ، وهذه الخطوات هي :

1. تحديد السلوك المستهدف تعديله أو تغييره (السلوك المحوري) :

ويقصد بذلك تحديد السلوك المطلوب تعديله تحديدا دقيقا بحيث يمكن ملاحظته وقياسه وتقييمه .

وقد يكون لدى الطفل سلوكيات كثيرة ينبغي تعديلها إلا أنه لا يتم تعديل عدد كبير من السلوكيات في أن واحد لان نتيجة مثل هذا الإجراء يغلب أن تكون ضئيلة

نظراً للصعوبات التي يواجها الطفل في تعلم العديد من السلوكيات الإيجابية في وقت واحد وبدلا من ذلك يفضل اختيار عدد محدد من السلوكيات يكون لها الأولوية للتدخل فيها ،ضمن ما يلي :

1- يشكل السلوك خطراً على الشخص الذي يقوم به أو على من حوله.

2- ينتج عن السلوك تخريب أو تكسير أدوات أو مواد .

3- يعيق السلوك من عملية التعليم ويستبعد التلميذ من المشاركة في بيئته المحيطة.

4- يتسبب السلوك في توتر شديد على من يعمل مع التلميذ وعلى من يقوم على رعايته .

5- لا يتطابق السلوك مع المعايير الاجتماعية المقبولة .

6- يكون السلوك المستهدف متطلب سابق لتعديل سلوكيات أخرى أو تعلم مهارات أخرى .

7- يتكرر السلوك بدرجة غير طبيعية وعلى سبيل المثال يعتبر غسل اليدين سلوكاً مقبولا إلا أنه إذا تكرر هذا السلوك عدة مرات في خلال فترة وجيزة بشكل مستمر فإنه يعتبر غير طبيعيا بسبب مدى تكراره وكذلك الحال بالنسبة لشدة السلوك ومدة ممارسته .

8- وفي بعض الأحيان قد تعتبر السلوكيات التي يسهل تعديلها هامة لما لها من مردود إيجابي للتلميذ والقائمين على تدريبه .

أما في حال أن السلوك لا يتطابق مع المعايير السابقة فيمكن استشارة الغير والطلب منهم أن يحددوا أهمية تعديل سلوك محدد إلى أن تجمع الأغلبية منهم أن السلوك المستهدف له الأولوية في التدخل .

2. تعريف السلوك المستهدف المراد تعديله إجرائيا وقياسه :

ويقصد بذلك تحديد إجرائي وصياغة سلوكية واضحة للسلوك الذي نريد علاجه بحيث يمكن ملاحظته وقياسه، وتتمثل هذه الخطوة في تحديد الأهداف العامة من خلال صياغة أهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى ؛ فبعد تحديد السلوك الذي له

الأولوية في محاولات التدخل ينبغي صياغته بشكل موضوعي وإيجابي وقابل للقياس ولكي يكون السلوك قابل للقياس والملاحظة ينبغي أن يكون محدد ويشمل وصف دقيق وواضح وعلى سبيل المثال معلم يعمل مع تلميذ توحدي لا يستجيب لطلباته المرتبطة بالقراءة والكتابة فأراد المعلم أن يعمل على تعديل هذا السلوك لأنه يعيق عملية التعلم وفي هذا الوضع قام المعلم بوصف سلوك التلميذ كالتالي :سلوك العناد إلا أن هذا الوصف غير قابل للقياس لعدة أسباب منها :

- إن ما يعتبره شخص (سلوك عناد) قد يعتبره شخص أخر ليس كذلك .
- قد لا يكون الطفل عنيدا بل انه غير مدرك لما هو المطلوب منه .
- يشمل مصطلح العناد سلوكيات كثيرة جدا وبالتالي سيصعب قياس العناد من خلال الملاحظة

والأفضل من ذلك تحديد السلوك بقدر الإمكان وصياغته باستخدام أفعال يمكن رؤيتها وملاحظتها وتطبيقها .

وعلى المثال الأنف تعتبر الصياغة التالية مناسبة:

- عند الطلب من التلميذ (اسم التلميذ) أن يقوم بأعمال تشمل الكتابة والقراءة يرفض التلميذ ذلك .

أما الصفات الشخصية والأفعال التي تدور في العقل كالتذكر والمعرفة والتعلم فلا يمكن قياسها . وينبغي أن يتضمن تعريف السلوك أفعال عملية يمكن رؤيتها وعلى سبيل المثال لا يمكن قياس السلوك التالي بشكل موضوعي : أن يعرف التلميذ الأعداد من 1- 10 ، وفي هذا المثال كيف نحدد أنه عرف الأعداد بالفعل ؟ والأفضل من ذلك أن نصيغ الهدف كالتالي : يكتب التلميذ الأعداد من 1- 10 .

والقياس يحقق مجموعة من الأهداف منها:

- وصف المشكلة السلوكية بدقة.
- التعرف على العوامل ذات الارتباط بالمشكلة.
- المساعدة في اختيار الاستراتيجيات المناسبة.

- تقييم فعالية استراتيجيات التعديل المستخدمة.
- تسجيل تكرار عدد مرات حدود السلوك بعد تعريفه إجرائياً وتحديد الفترة الزمنية التي سيتم ملاحظة السلوك خلالها مفيداً في تمثيله بيانياً.

ويتكون هذا القياس الشامل من ثلاث مراحل هي :

- مرحلة ما قبل التعديل : وهي تحديد السلوكيات التي تسبب مشكله وتعد هذه المرحلة مرحلة هامه لان الخطأ في تحديده كخطأ الطبيب بالتشخيص، مثال: الطفل يجلس على الارض ويصرخ ويضرب راسه بالحائط هذا تحديد واضح اما التحديد غير الواضح عندما نقول الطفل منزعج - يبكي – يصرخ .
- مرحلة التعديل : تنفيذ خطة التعديل .
- مرحلة ما بعد التعديل متابعة خطة التعديل.

3.تحديد السوابق واللواحق للسلوك :

ويقصد بذلك تحديد الظروف والمواقف التي تسبق حدوث السلوك والتي قد تشكل عاملا في حدوثه وكذلك تحديد النتائج أو الاستجابات المترتبة على هذا السلوك .

4. قياس السلوك المستهدف :

يعرف قياس السلوك بأنه تلك الخطوة التي تتضمن كشف الوضع العام وهذه المرحلة قد تتضمن توظيف طرق القياس الممكنة (جمع المعلومات بطريقة كمية أو رقمية تعبر عن ظاهرة ما أو مشكلة ما) بما في ذلك المقابلات والملاحظات المباشرة وقوائم تقدير السلوك لتحديد المشكلات العامة وتحديد جوانب هذه المشكلات بالضبط.

وبعد تحديد السلوك المراد تغييره أو تعديله وكتابته بطريقة قابلة للقياس ينبغي قياس السلوك لعدة أسباب ومنها :

- تحديد فعالية البرنامج من خلال تحديد نسبة حدوث السلوك قبل التدخل وقياس حدوث السلوك بعد التدخل ويمكن مقارنة النتائج ومعرفة سواء ما كان التدخل مجديا أم لا.

- تحديد ما يحصل قبل السلوك وخلال القيام به وبعده ومثل هذه المعلومات تساعد في تصميم خطة التدخل ، ومثال ذلك إن كان السلوك يحدث من شخص واحد دون غيره قد نستنتج أن هذا الشخص له علاقة بإصدار التلميذ للسلوكيات السلبية وقد نلاحظ بشكل أدق أن تفاعل هذا الشخص له علاقة بإصدار التلميذ ومثال أخر قد نكتشف من الملاحظة أن التلميذ يحصل على ما يراه حين يقوم بالرفض وما يريده هو الهروب من المهمة وبالتالي سنعرف أن ما يحدث بعد إصدار السلوك يشجع التلميذ على القيام بالرفض .

ويمكن تقسيم عملية القياس إلى ثلاثة خطوات : التحضير لملاحظة السلوك ، وقياسه ،وتحديد الأمور البيئية المرتبطة بالسلوك وقياس نسبة حدوث السلوك وشدته :

1- التحضير لملاحظة السلوك وقياسه :

يوجد عدد من الأمور التي ينبغي تحديدها قبل البدء بعملية قياس السلوك :

- مكان وموعد القياس وينبغي ملاحظة التلميذ في أكثر من مواقف .
- مدة القياس والملاحظة (وقد تتراوح المدة بين يومين إلى أسبوع) .
- الشخص الذي سيقوم بالقياس .
- طريقة القياس : وهناك عدة طرق للقيام بذلك ومنها : المقابلة السلوكية (للتلميذ المستهدف أو الأشخاص المهمين في حياته) وقوائم التقدير السلوكية والملاحظة السلوكية المباشرة والتي من خلالها يتم قياس وتسجيل السلوك المستهدف .
- الأمور التي قد ترتبط بسلوكيات التلميذ السلبية من خلال مراجعة ملف التلميذ (كأدوية يتعاطاها أو أوضاع منزلية وغير ذلك) .

2- تحديد الأمور البيئية المرتبطة بالسلوك :

ينبغي تحديد المعلومات التالية :

- متى يقوم التلميذ بالسلوك ؟
- أين يحدث السلوك؟
- مع من يحدث السلوك؟

- ماهي الأحداث أو الأشياء التي حدثت أو كانت موجودة قبل القيام بالسلوك ؟
- ماهي المدة التي استغرقها السلوك ؟
- ماهي عدد مرات حدوث السلوك وشدته ؟

3- قياس نسبة حدوث السلوك وشدته :

في حال أنه يصعب مراقبة السلوك وقياسه بتواصل (قد يكون على الشخص القائم على تعديل السلوك أن يعمل مع عدة تلاميذ) وبالتالي ينبغي تحديد أوقات معينة خلال يوم التلميذ التي سيتم خلالها مراقبة السلوك على أن تكون أوقات الملاحظة منظمة كالتالي :

- أن تكون مدة الملاحظة متساوية من وقت إلى أخر .
- أن تكون ظروف القياس متشابهة من وقت إلى أخر.

وللتأكد من أن قياس السلوك تم بالشكل الصحيح يفضل أن يقوم شخصان اثنان بقياس نسبة حدوث السلوك في وقت واحد ومن خلال مقارنة النتائج التي حصل عليها الشخصان يمكن قياس نسبة الاتفاق بين النتائج ، وتعرف هذه النسبة بنسبة الاتفاق بين الملاحظين وكلما كانت نسبة الاتفاق أقرب ل100% كلما دل على دقة النتائج إلا أنه لا ينبغي أن تقل هذه النسبة عن 80% ، ولاستخراج هذه النسبة يمكن تطبيق المعادلة التالية :

$$\text{نسبة الاتفاق بين الملاحظين} = \frac{\text{العدد الأصغر}}{\text{العدد الأكبر}} * 100$$

وعلى سبيل المثال لنفترض أن الملاحظ الأول قال أن سلوك التلميذ حدث 12مرة خلال اليوم أما الشخص الثاني فقد لاحظ أن السلوك حدث 11مرة خلال اليوم ولاستخراج نسبة الاتفاق بين الملاحظين يتم تطبيق المعادلة السالفة كالتالي :

$$\frac{11}{12} * 100 = 91\%$$

4.تحديد الأهداف السلوكية المتوخاة من برنامج تعديل السلوك المستهدف :

بعد القيام بتحديد السلوك المستهدف وقياسه (ما يقوم به الفرد في الوقت الحالي) ينبغي تحديد وصياغة الهدف السلوكي المراد الوصول إليه بوضوح ، أي ما الأهداف التي نود تحقيقها بعد الانتهاء من برنامج تعديل السلوك وهذا ما يسمى بالأهداف السلوكية ، وعلى سبيل المثال قد نحدد أن السلوك المستهدف هو صراخ طفل معين وبعد قياس السلوك وملاحظته نستنتج أن هذا الطفل يقوم بالصراخ 6مرات في الساعة الواحدة في غرفة الفصل الدراسي وحيث إننا نريد من الطفل أن يكف عن الصراخ قد نصيغ الهدف السلوكي كالتالي :

سيقلل الطفل من نسبة الصراخ لديه في غرفة الفصل من 6مرات في الساعة الواحدة إلى عدم الصراخ على الإطلاق في الساعة لمدة ثلاث ساعات متتالية يوميا .

وهكذا فإن الهدف السلوكي له ثلاث عناصر رئيسية هي:

- عنصر الأداء ، وهو سلوكيات واضحة يمكن قياسها بشكل مباشر ، وتطبيقا على المثال السالف سيقلل الطفل من نسبة الصراخ لديه .

- عنصر المعايير ، وهي المحكات المستخدمة للحكم على الأداء ، وتطبيقا على المثال السالف :من 6مرات في الساعة الواحدة إلى عدم الصراخ على الإطلاق في الساعة لمدة ثلاث ساعات متتالية يوميا .

- الظروف : المواقف التي سيحدث منها السلوك ، ويفترض أن يجيب التعريف الإجرائي للسلوك المستهدف على الأسئلة التالية بشكل واضح ودقيق:

  - من ؟(اسم الشخص المستهدف)
  - ما هو ؟كيف ؟(كيفية حدوث السلوك)
  - أين ؟(وقت حدوث السلوك)

5.تحديد استراتيجيات وفنيات تعديل السلوك :

ويقصد بذلك اختيار الاستراتيجية والإجراءات والفنيات المناسبة لتعديل السلوك .

6.تنفيذ برنامج تعديل السلوك :

بعد تحديد السلوك المستهدف والسلوك البديل وتحديد إجراءات تعديل السلوك فإننا نقوم بتنفيذ البرنامج .

7.تقويم فعالية برنامج تعديل السلوك :

تتحدد فعالية أي برنامج في مدى تحقيقه لأهدافه ، وعليه فإننا نحكم على برنامج تعديل السلوك بمدى اقترابه من تحقيق الأهداف المتوخاة منه والمصاغة بطريقة إجرائية، سواء أكان الهدف تدعيم سلوك مرغوب أو تشكيل سلوك جديد أو إطفاء سلوك غير مرغوب .

8.تعميم السلوك المعدل وصيانته :

ويقصد بذلك تعميم التغير الذي حدث في السلوك إلى مواقف جديدة في البيئة الطبيعية أو المواقف الحية، ويفضل في هذه الخطوة إعلام ذوي العلاقة والأهل والمدرسين بطرق تعديل السلوك التي اتبعت بغية المساعدة في استمرار السلوك ومقاومة انطفائه.

وكمثال على ذلك :

طفل في الصف الرابع الابتدائي يبلغ العاشرة من العمر تشتكي معلمته من كثرة الالفاظ البذيئة والكلمات السيئة غير المرغوبة التي يتلفظ بها في الصف ويطلقها على زملائه.

*السلوك المستهدف:

التخلص من الالفاظ البذيئة واكساب الطفل الالفاظ الحسنة.

*التحليل الوظيفي للسلوك :

بيئة السلوك:

المدرسة.

-مكان السلوك:

الصف الذي يتعلم به الطفل.

-مدة قياس السلوك:

ثلاث حصص دراسية متفرقة.

-الطريقة التي تم بها القياس:

تم قياس السلوك بتسجيل المعلمة للكلمات البذيئة التي يطلقها الطفل والتي بلغت 15 كلمة في اليوم الواحد بالإضافة الى الملاحظة المستمرة من قبلها للطفل في الصف.

-ملاحظة السلوك:

قامت معلمة الصف بملاحظة سلوك الطفل في الصف وأوقات النشاط وتسجيل عدد مرات التلفظ بالكلمات البذيئة والمواقف التي يحدث فيها السلوك بغية التعرف على شدة السلوك وحقيقته وتصميم خطة علاجية مناسبة.

-بعد الملاحظة تبين الاتي:

1.يقوم الطفل بالتلفظ بكلمات مثل أنت قبيح ، غبي ، أحمق ، مجنون ....الخ ويكررها 15 مرة في اليوم الواحد تقريبا وفي أوقات متعددة.

2.يكثر الطفل من التلفظ بالكمات البذيئة في حصص النشاط وعند الاشتراك مع زملائه في القيام ببعض الاعمال.

3.يقوم الطفل بالتعليق على زملائه في الصف بكلمات غير مناسبة عندما يتفاعلون مع المعلمة.

*خطة العلاج :

قامت معلمة الصف باستخدام الاساليب التالية في تعديل السلوك عند قيام الطفل بالسلوك غير المرغوب فيه :

1.الاقصاء عن التعزيز الايجابي ويتمثل في اقصاء الطفل عن جماعة النشاط في الصف.

2.تعزيز السلوك النقيض .

*تنفيذ الخطة :

في الاسبوع الاول من اتباع خطة العلاج تم اقصاء الطفل عن مجموعة النشاط ثلاث مرات بسبب سلوكه السيء والغير مرغوب ، اما في الاسبوع الثاني فقد تم اقصائه

مرتين كما قامت المعلمة بتعزيزه بمدحه والثناء عليه امام زملائه عندما قال لزميله "شكرا أنت ذكي وشاطر" عندما كانا يعملان معا بدلا من ان يقول "أنت غبي ولا تفهم" كما كان يفعل دائما.

في الاسبوع الثالث قل تلفظ الطفل للألفاظ البذيئة وكانت المعلمة تعززه باستمرار عندما يحسن اختيار الالفاظ كما قامت بإقصائه مرة واحدة عندما أطلق بعض الكلمات في حصة النشاط في نهاية الاسبوع.

في الاسبوع الرابع قررت المعلمة تكريم الطالب المثالي في الصف والذي يلتزم بالهدوء ويبتعد عن اطلاق الكلمات البذيئة وذلك بإعطائه هديه قيمة نهاية الاسبوع وقد استخدمت لذلك لوحة تعزيز تضع فيها لكل طفل يلتزم الهدوء ولا يطلق الفاظ بذيئة نجمة حتى يجمع اكبر عدد من النجوم فيفوز بالجائزة والتكريم ، وقد التزم الطفل وابتعد عن اطلاق الكلمات البذيئة رغبة في حصوله على الهديه والتكريم نهاية الاسبوع ولذلك لم يتم اقصاؤه في هذا الاسبوع اطلاقا.

في الاسبوع الخامس لاحظت المعلمة أن الطفل لم يطلق أي لفظ بذيء مما يدل على ان خطة العلاج قد نجحت معه وان اسلوب الاقصاء وتعزيز السلوك النقيض قد اثمر معه وقد اتفقنا على التحول من التعزيز المتواصل للسلوك النقيض الى المتقطع لضمان ثبات السلوك واستمراريته عند الطفل.

*النتائج :

بعد اسبوعين من تنفيذ خطلة العلاج لاحظت المعلمة انخفاض السلوك غير المرغوب لدى الطفل ، حيث انخفض معدل تكرار السلوك غير المرغوب فيه من 15 مرة الى 8 مرات في اليوم الواحد وفي الاسبوع الخامس لاحظت انتهاء هذا السلوك تماما إذ لم يطلق الطفل أي لفظ بذيء وهكذا استمرت مدة العلاج خمس أسابيع.

*المتابعة:

قامت المعلمة بتخصيص أسبوعين لمتابعة الطفل والتأكد من تخلصه من السلوك غير المرغوب وبالفعل لم يظهر الطفل ألفاظا بذيئة خلال هذه الأسابيع.

ولكي نضع برنامج تعديل سلوك لابد من وجود :

أولاً : ثلاث قوائم أساسية وهي:

1. السلوكيات المرغوبة المراد تدعيمها لزيادتها وتثبيتها عند الطفل مثل:

أ. يأكل بمفرده .

ب. يذهب إلى الحمام عند الحاجة .

ج. يتفاعل اجتماعيا بنجاح مع الآخرين .

د. يحترم الآخرين .

هـ. يعتذر عند الخطأ .

2. السلوكيات الغير مرغوبة المراد تقليلها للحد منها مثل:

أ. يبكي بشدة في حالة عدم تلبية رغباته .

ب. يعاند مع الأم في وجود الآخرين خاصة الأب والأجداد.

ج. يخبط رأسه في الحائط عند غضبه .

د. يبكي أمام محلات بيع الحلوى بشدة .

هـ ـ يرمي الآخرين بأشياء حادة في ثورة غضبه .

3. أنواع المدعمات المحببة له (التحفيز أو المكافأة) مثل:

أ. يحب الثناء عليه وتقبيله واحتضانه .

ب. يحب نوع محدد من الحلوى .

ج. يحب ركوب المراجيح في الملاهي .

د. يحب التلوين .

هـ. يحب السماع للقصص .

ثانياً : تحليل السلوك:

1. وصف السلوك المشكل وصفاً دقيقاً : الطفل يبكي بشدة في حالة عدم تلبية رغباته.

2. تحديد وقت حدوث السلوك : في جميع الأوقات _في وجود الآخرين خاصة الأب و الأجداد ...إلخ .

3. أين يحدث السلوك : في البيت في الشارع في بيت الأقارب ...إلخ .

4. ما قبل حدوث السلوك : ترفض الأم تلبية رغبة الطفل .

5. ما بعد حدوث السلوك :

أ ـ يذهب إلى الأب ويشتكي له فيدافع الأب عنه في جميع الحالات سواء كان مخطئ أم لا و يلوم الأم على عدم تلبية رغبة الطفل و يطلب منها مصالحة الطفل .

ب ـ في حالة عدم وجود الأب يذهب الطفل للأم و يعتذر عن خطأه أو يكرر طلب ما يريده بطريقة هادئة .

ثالثاً : خط الأساس:

وهو معدل حدوث السلوك ومدة استمراره يحدث السلوك من 7 إلى 8 مرات يومياً و يتراوح مدته من 10 إلى 15 دقيقة .

رابعاً : هدف البرنامج :

تقليل حدوث السلوك في فترة زمنية محددة لتطبيق البرنامج و يجب الا نضع سقف توقعات عالي كي لا نصاب بالإحباط وخيبة الأمل في حالة عدم تحقيقه مثل: تقليل حدوث السلوك إلى 3 مرات يومياً خلال شهر .

خامساً : الأساليب المختارة لتعديل السلوك:

1. تعديلات بيئية:

أ . إقناع الأب بعدم معارضة الأم كل لا يستغل الطفل ذلك استغلالا سيئاً .

ب. إعطاء الطفل الحلوى قبل الخروج من البيت لتجنب الصراخ أمام محلات الحلوى.

2. تجاهل سلوك الطفل و عدم الحديث معه نهائياً قبل أن يكف عن البكاء و يعتذر عن خطأه .

3. أن يراعى ما يلي :

أ. أن يطلب الطفل ما يريد بهدوء .

ب. أن يختار الطفل الوقت المناسب لطلب حاجاته .

ج. عندما يفعل ذلك نستخدم مع الطفل احدى المدعمات المحببة له كوسيلة للمكافأة والتحفيز على فعل السلوك الصحيح .

إرشادات عامة لتطبيق برامج تعديل السلوك بنجاح :

1. اختيار المدعمات المحببة للطفل بدقة كي تكون وسيلة فعالة في التحفيز على فعل السلوك الصحيح .

2. استخدام المدعمات فوراً عند قيام الطفل بالسلوك الصحيح .

3. عند اعطاء الطفل احدى المدعمات نعرفه أن سبب حصوله على المدعم هو قيامه بالسلوك الصحيح .

4.تجديد المدعمات وعدم الثبات على مدعم واحد في تنفيذ البرامج كي لا يفقد قيمته .

5. عرض البرامج على كل من يتعامل مع الطفل لكي تكون المعاملة واحدة من الجميع و هذا يسهل من تنفيذ البرامج بنجاح .

6. البدء بعمل برنامج تعديل سلوك للسلوكيات الأكثر تكراراً وبعد الانتهاء منه نأخذ الأقل حدوثاً وهكذا .

7. لا ينصح بتنفيذ أكثر من برنامج لتعديل السلوك في نفس الفترة الزمنية ومن يحاول هذا لن ينجح بل العكس سيأتي بنتائج عكسية .

8. يجب دراسة حالة الطفل دراسة جيدة قبل تحديد كلا من خط الأساس و هدف البرنامج كي لا نضع توقعات اكثر من قدرات الطفل فلا ينجح البرنامج و يصاب واضعه بالإحباط .

اعتبارات أساسية لتعديل السلوك:

- الفورية: أي المحاسبة الفورية للسلوك غير المرغوب فيه في الحال وليس لاحقا.
- التكرارية: أي يلفت نظر الطفل في كل مرة يقوم فيها الطفل بسلوك غير ملائم.
- الحماس: أن يكون لدى الشخص الرغبة في توجيه الطفل.

• الاتصال العينـي: يجـب عـلى المعلـم التأكـد مـن أن الطفـل ينظـر إليـه في أثنـاء تلقيـه للإرشادات أو التعليمات ، وأن يكون مواجها له ،و أن تلتقي عيناه بعيني الطفل.

• وصف التوقعات: بأن يوضح المعلم للطفل و يحدد له ما الذي يتوقع منه من سـلوك في مواقف معينة ، وتختلف هذه التوقعات باختلاف عمر الطفل وقدرته على فهم مـا يقـال لـه والاحتفاظ به . مثلا : أن يقول المدرس للطلاب سأبدأ بشرح الدرس و أثناء الشرح أتوقـع مـن كل طالب أن لا يتكلم بدون استئذان ، و أن يتكلم في دوره ، و أن لا يقاطعني أثناء الشرح.

• الاتفاق: بأن يتم الاتفاق بين المعلم والطالب على النتائج التي سـتحدث في حالـة ظهـور سلوك غير مقبول ، فالطالب سيكون أكثر التزاما بالتصرف على نحو مقبـول لأنـه قـد أدرك أن بانتظاره نتائج لا يرغب فيها، و بالمقابل يتصرف على نحو مقبول لأنـه أدرك النتـائج المرغوبـة لديه و التي تنتظره.

• السببية: في حالة عدم التزام الطفل بما اتفق عليه المـدرس تكـون النتيجـة بـالطبع هـي العقاب. ولكن قبل الشروع في معاقبة الطفل يشرح لـه المـدرس سـبب العقـاب و هـو عـدم التزام الطفل ببنود الاتفاق.

الخصائص العامة لمنحى تعديل السلوك:

1.التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس:

حتى يتمكن المرشد أو المعدل من تتبع التغيرات التي تطرأ على السلوك في مراحل العـلاج المختلفة لا بد من تحديد معدل حـدوث السـلوك المـراد دراسـته أو تعديلـه ،وهـذا يتطلـب إمكانية ملاحظته بشكل موضوعي لا شبهة فيه وأن يتفق الملاحظـون عـلى ذلـك، وهـو مـن الخصائص الرئيسية لتعديل السلوك بحيث يتم التركيـز عـلى السـلوك القابـل للملاحظـة مـن منطلق حرص معدل السلوك على عملية التقييم الموضوعي لفاعلية فنيات تعديل السلوك لذا لابد من الاتفاق عـلى تحديـد المظـاهر السـلوكية للسـلوك ، أمـا المظـاهر السـلوكية الخفيـة كالصراعات والسلوكيات المعقدة فلا نهتم بها .

2.السلوك مشكلة وليس عرضاً لمشكلة ما:

أي أن هناك مشكلة تكمن وراء ذلك السلوك وينبغي أن نتعامل مع هذا السلوك بعد أن نعرفه ونحدده بشكل نستطيع معه قياسه وملاحظة التغيرات التي تطرأ عليه قبل وأثناء وبعد العلاج.

3.السلوك المشكل هو سلوك متعلم ومكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها لذلك يتطلب الأمر إعادة تعليم المسترشد السلوك السوي من خلال أساليب تعديل السلوك.

4.انه لا يأتي من فراغ:

أي أن هناك قوانين تحكم تكرار السلوك أو عدمه بمعنى أن السلوك يخضع لقوانين معينة بشكل حتمي وهي التي تحدد العلاقة الوظيفية بين المتغيرات لهذا كان لا بد من عملية التجريب العلمي ، فالسلوكيات الإنسانية لا تحدث مصادفة أو عشوائيا أنما تحدث وفقا لقوانين معينة والهدف من وراء تعديل السلوك هو اكتشاف تلك القوانين التي يخضع لها السلوك ولا يمكن أن يصل إلى تلك القوانين الا باستخدام الطرق التجريبية وليس الافتراضية.

5.يتطلب تعديل السلوك تحديد الهدف وطريقة العلاج لكل سلوك ،وهذا يتطلب تحديد السلوك المراد تعديله وتعاون المسترشد أو ذويه في عملية تحديد الهدف أو ما هو متوقع حدوثه من عملية العلاج.

6.-تعديل السلوك استمد أصوله من قوانين التعلم التي أسهم سكنر وزملائه في ترسيخ قواعده

7. يركز على دور العلاج في تغيير سلوك المسترشد.

8.التقييم المستمر لفاعلية طرق العلاج المستخدمة:

وذلك من خلال قيام المرشد أو المعدل بعملية قياس متكرر منذ بداية المشكلة وإثنائها وبعدها، وقد يتطلب الأمر التوقف عن استخدام أسلوب معين والبحث عن أساليب جديدة لتغيير السلوك، ويتم هنا تقييم متكرر للسلوك المستهدف واعتماد التغيير الذي يطرأ علية كمحك رئيسي للحكم على فاعليته وهي ما تهدف إليه

البحوث التجريبية وهي التحقق من صحة المبادئ والأساليب والأدلة العلمية التي تؤكد فاعلية أساليب تعديل السلوك؛ فتعديل السلوك يعتمد على منهج بحث الحالة الواحدة أكثر من الأساليب التقليدية ، فتعديل السلوك :

أ -تطبيقي : بمعنى انه يدرس سلوكا هاما للفرد والمجتمع فتعديل السلوك يبحث في السلوكيات بسبب أهميتها الاجتماعية وليس أهميتها النظرية.

ب - سلوكي : وهي تعني أن تعديل السلوك يتعامل مع ما يفعله الإنسان والسلوك الظاهري القابل للملاحظة.

ج –تحليلي : فهو يقدم إيضاحا مقنعا عن المتغيرات المسئولة عن التغير الذي يحدث في السلوك فالباحث لن يستطيع تعديل السلوك دون تحليل المتغيرات المسئولة عنه

د_ تقني : يعد البحث تقني إذا قام بوصف الإجراءات التي استخدمها بشكل واضح وكامل وبمعنى أخر هل يمكن لباحث أخر أن يصل لنفس النتائج إذا استخدم نفس الطريقة.

هـ_ فعال : بمعنى انه أدى إلى حدوث تغيرات واضحة وداله في السلوك وإذا كان واضحا بشكل كافي ودلالة كبيرة يصبح ذو قيمة عملية واجتماعية.

و_ يتصف بالعمومية : وهو أن التغير الذي حدث في سلوك الفرد يصبح مظهرا عاما في سلوكياته وهذا يعني أن التغير في السلوك استمر بعد انتهاء تعديل السلوك.

9.التعامل مع السلوك بوصفه محكوماً بنتائجه:

أي أن السلوك تكون له نتائج معينة ،فإذا كانت النتائج ايجابية فان الإنسان يعمد إلى تكرارها ،أما إذا كانت النتائج سلبية فانه يحاول عدم تكرارها مستقبلاً. وهي تعني أن الفرد يميل إلى تكرار أداء السلوكيات إذا كانت نتائجه ايجابية كما يميل الفرد إلى عدم تكرار السلوكيات ذات النتائج السلبية ، وهذا لا يعني تجاهل العوامل الوراثية فالوراثة تعمل دون شك في إيجاد نزعات معينة وذخيرة سلوكية ولهذا يتضمن تعديل السلوك تهيئة الظروف البيئية المناسبة لحدوث السلوك .

10.أن تتم عملية تعديل السلوك في البيئة الطبيعية:

أي أن يحدث تعديل السلوك في المكان الذي يحدث فيه السلوك ،لان المثيرات البيئية التي تهيأ الفرصة لحدوث السلوك موجودة في البيئة التي يعيش فيها الفرد، فالأشخاص المحيطون بالفرد هم الذين يقومون بعملية التعزيز أو العقاب وبالتالي هم طرف في عملية تعديل السلوك.

11.إعداد خطة العلاج الخاصة بالمسترشد.

12.يقوم العلاج السلوكي على مبدأ الآن وبعد:

يركز تعديل السلوك على السلوك الآني والمثيرات السابقة وتوابع السلوك، فالتركيز ليس على خبرات الطفولة التي يتوقع المسترشد أن يسأل المرشد أو المعدل عنها ،بل انه يركز على السلوك الحالي لأن المعدل أو المرشد يقوم بتغطية الماضي عندما يتعرف على الظروف التي تسبق حدوث السلوك.

13. التعامل مع السلوكيات الشاذة والسوية على أنهما متعلمان : فتعديل السلوك دائما ما يرى أن السلوكيات الشاذة تم تعلمها بنفس طريقة السلوكيات السوية فكلاهما متعلمان وتم تعزيزهما ولا ينكر أهمية الوراثة الا أن الخصائص الوراثية تتأثر بالظروف البيئية .

مجالات تعديل السلوك:

أشار الروسان (2000) إلى أن مجالات استعمال تعديل السلوك متعددة ومتنوعة منها:

أولا: مجال الأسرة:

فهناك الكثير من السلوكيات المرغوبة التي تود الأسرة أن يتعلمها أفرادها ويتقنوها ومن ثم يعمموها ومنها: مهارات الاعتناء الذاتي "من لبس ،ونظافة شخصية، وترتيب وتنظيف المكان الذي يعيش فيه الطفل، وكذلك مراعاة آداب المائدة وآداب الحديث وأيضا في مجالات المهارات الاجتماعية حيث تسعى الأسرة إلى تدريب أطفالها على التعامل مع الآخرين باحترام والمساعدة والصدق والأمانة والمحافظة على الواجبات وعلى الممتلكات الخاصة والعامة .

ثانيا: مجال المدرسة:

عدم التأخر والغياب عن المدرسة، المشاركة الصفية، التعامل مع المدرسين والطلبة باحترام، وكذلك الالتزام بالتعليمات والأنظمة والمحافظة على ممتلكات المدرسة، أما إذا كان سلوك الطالب عكس ما ذكرنا فإننا نكون بصدد تعديل سلوكه بالشكل الذي يحقق الوضع السوي.

ثالثا: مجال التربية الخاصة:

وهو مجال خصب جداً لبرامج تعديل السلوك، ويعد تعديل السلوك من أهم مرتكزات العمل في التربية الخاصة ،وهنا يلجأ الأخصائي إلى تدريب فئات التربية الخاصة على تعلم أو تعديل أو المحافظة على العديد من المهارات منها: المهارات الاجتماعية والنفسية ،ومهارات الاعتناء الذاتي، والمهارات المهنية، والمهارات التأهيلية.

رابعا: مجالات العمل:

وهناك الكثير من الدراسات التي قامت باستعمال إجراءات تعديل السلوك من أجل زيادة مهارة العاملين أو زيادة إنتاجهم أو مساعدتهم في انجاز أعمالهم في الوقت المطلوب أو التقيد بمواعيد العمل.

خامسا: مجالات الإرشاد والعلاج النفسي:

وهنا يتم تقديم الإرشاد وكذلك العلاج النفسي لمختلف الفئات بحيث يقوم الأخصائي بمقابلة من يحتاجون لخدماته ويقرر عندها أسلوب تعديل السلوك المناسب لهم ، ففي مجالات الأسرة يتم معالجة كثير من السلوكيات غير المقبولة كالسلوك العدواني والغيرة والإهمال الزائد ،وفي المدرسة يتم علاج مشاكل عدم التكيف والانسحاب وضعف التحصيل وصعوبات التعلم، ويتم أيضاً علاج كثير من العادات السلوكية مثل قضم الأظافر، مص الأصابع ، التبول اللاإرادي ،القلق، الخوف من الامتحانات.

وكذلك علاج المشاكل النفسية مثل حالات الاكتئاب والإحباط، والمخاوف المرضية بشكل عام ،وعلاج المشاكل الزوجية ،ومشاكل الصحة كالسمنة أو النحافة، وتدريب الأفراد على العادات الصحية والاجتماعية السليمة.

نصائح هامة يجب إتباعها عند تعديل سلوك الأطفال:

- يجب تعزيز السلوك المناسب ، فالسلوك المناسب يستمر طالما نتج عنه فائدة.
- التركيز على الوقاية من السلوك غير المرغوب فيه (أو المراد تعديله) بدلا من الاستجابة له بعد حدوثه.
- يجب خفض السلوك غير المرغوب فيه لمستوى أقل .
- يجب تشجيع حدوث السلوك البديل للسلوك غير المناسب .
- احرص على استخدام برامج سلوكية متعددة.
- يجب الثبات و الاستمرارية عند تنفيذ برنامج تعديل السلوك ، فالسلوك غير المرغوب فيه قد يزداد سوءا قبل أن يتحسن.
- التحقق من برامج فعالية السلوك.
- ينبغي تغير برنامج تعديل السلوك بعد 3-4 أسابيع في حالة عدم فاعلية هذا البرنامج.
- عدم التضجر أو اليأس من البداية ،فتعديل السلوك يحتاج إلى الصبر و الثبات و سعة الصدر خاصة في الأيام الأولى لتنفيذ العلاج السلوكي.
- في بداية العلاج السلوكي قد يصبح سلوك الطفل أسوا مما هو عليه من قبل ،وهذا شيء عادي ، وقد يستمر لفترة قصيرة ، و لكن سرعان ما يبدأ السلوك بالتحسن .لذلك فإن سعة الصدر والثبات والصبر مهمة جدا في هذه الدرجة.
- عند إتباع أي طريقة لتعديل سلوك الطفل فيجب أن تشرح للطفل جيداً قبل البدء بتنفيذها.
- يجب عدم تأجيل مكافئة الطفل في حال تحقيقه لهدف معين أو تصرفه بطريقة مناسبة، لأن تأخير المكافئة قد يؤدي إلى تلاشي هذا السلوك المرغوب فيه.
- يمكن اختيار المكافئ حسب ما تراه ملائماً للطفل، وهذه المكافئة ممكن أن تكون بأبسط شيء و هو الاستحسان أو الربت على كتفي الطفل و ممكن أن تكون بالمال و الهدايا أو حتى الجلوس بجنب صديق يفضله.

الاتجاهات الرئيسية في تعديل السلوك:

1.الاتجاه السلوكي:

يقوم على فكرة أن سلوك الفرد ليس عرضاً وإنما هو مشكلة بحد ذاته ،وأنه يمكن التحكم فيه عن طريق التحكم في المثيرات التي تحدثه وفي النتائج المترتبة عليه، ويعتمد هذا الاتجاه على قوانين تعديل السلوك كالتعزيز والنمذجة .

2.الاتجاه المعرفي:

يرى بأن سلوك الفرد ليست ناتجاً عن تفاعل بين المثيرات البيئية والفرد فقط، وأن استجابات الفرد ليس مجرد ردود أفعال على مثيرات بيئية وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد قد تكون مسؤولة عن سلوكياته مثل ثقافته ومفهومه عن ذاته وخبراته.

3.اتجاه التعلم الاجتماعي:

يرى أن السلوك البشري يتعلمه الطالب بالتقليد أو المحاكاة أو النمذجة، وأن معظم السلوكيات الصحيحة والخاطئة هي سلوكيات متعلمه من بيئة الفرد، وصاحب هذا الاتجاه هو ألبرت بندورا صاحب مدرسة التعلم الاجتماعي.

الأسس النظرية التي يستند إليها تعديل السلوك:

1. نموذج الاشراط الكلاسيكي :

تصف مبادئ الاشراط الكلاسيكي او ما يسمى ايضا الاشراط الاستجابي (Respondent Conditioning) والاشراط البافلوفي (Pavlovian Conditioning) العلاقات بين المثيرات القبلية والسلوك الاستجابي .

2. نموذج الاشراط الإجرائي :

يهتم نموذج الاشراط الإجرائي بدراسة قوانين التعلم التي يخضع لها السلوك الإجرائي . ويستند هذا النموذج إلى البحوث المخبرية لادوارد ثورنديايك حول الاشراط الفعال (Instrumental Conditioning) وبخاصة منها قانون الأثر ، وبحوث سكنر .

3. نموذج التعلم الاجتماعي :

وضع أساسه البرت باندورا ، ويرى أتباع هذا المنحى أن التعلم قد يحدث دون تدريب مباشر أو دون تأثير مباشر للظروف البيئية ، وانما من خلال التعلم بالملاحظة او ما يسمى ايضا بالتعلم بالملاحظة .

4. نموذج التعلم المعرفي :

عرف هذا المنحى بالمنحى السلوكي المعرفي (Cognitive Behaviourism) أو بمنحى تعديل السلوك المعرفي (Cognitive Behaviour Modification). ومن القضايا الهامة التي يركز عليها هذا النموذج : كيفية ادراك الشخص للأحداث البيئية، وتفسير الشخص ذاته لسلوكه وتبريره له ، وانماط التفكير لدى الشخص ، والتحدث الى الذات ، وقد انبثقت عن هذه المبادئ اساليب مختلفة لتعديل السلوك الانساني من مثل اسلوب اعادة البناء المعرفي ، والتعليم الذاتي ، والعلاج المعرفي ، وحل المشكلات ، والعلاج العقلاني العاطفي وغير ذلك .

المبادئ الأساسية لتعديل السلوك:

1. مبدأ التعزيز:

التعزيز مصطلح عام يشير إلى عملية التعلم التي تشمل على تقديم مثير معين بعد حدوث الاستجابة الأمر الذي يؤدي إلى تقوية تلك الاستجابة . ويسمى المثير الذي يعمل على زيادة احتمالات حدوث السلوك معززا . أما المثير الذي يؤدي ظهوره إلى تقوية السلوك فيسمى معززا موجبا ، في حين يسمى المثير الذي يؤدي اختفائه الى تقوية السلوك بالمعزز السالب . والمعززات منها غير متعلم (اولي) ومنها ما هو متعلم (ثانوي) .

2. مبدأ العقاب

يشير العقاب (Punishment) إلى العملية السلوكية التي تعمل فيها المثيرات البيئية التي تحدث بعد السلوك على تقليل احتمالات حدوثه في المستقبل ، ويسمى المثير الذي يضعف السلوك اذا حدث بعده بالمثير العقابي . والعقاب قد يتم عن طريق إضافة مثير منفر بعد السلوك مباشرة وهذا العقاب يسمى العقاب من الدرجة الاولى

(Type I Punishment) ، او قد يتم عن طريق ازالة مثير ايجابي ويسمى هذا النوع من العقاب بالعقاب من الدرجة الثانية Type II Punishment) . ولما كانت سيئات العقاب كثيرة ، فان المبدأ الأساسي في تعديل السلوك هو الاكثار من الثواب والتقليل من العقاب .

	المثير الإيجابي	المثير السلبي
إضافة	تعزيز موجب	عقاب من الدرجة الأولى
إزالة	عقاب من الدرجة الثانية	تعزيز سلبي

3. مبدأ المحو :

ينص مبدأ المحو (او الاطفاء) (Extinction) على أن إلغاء التعزيز الذي كان يحافظ على استمرارية حدوث السلوك سيؤدي إلى إيقاف ذلك السلوك . وهناك المحو الاجرائي (Operant Extinction) . وفيه يتم التوقف عن تعزيز السلوك وهو من المبادئ الأساسية في تعديل السلوك .

وهناك المحو الاستجابي (Respondent Extinction) . ويحدث المحو الاستجابي كنتيجة للتوقف عن اقرأن المثيرات الاستجرارية الشرطية بالمثيرات الاستجرارية غير الشرطية .

4. مبدأ ضبط المثير

هو أحد مبادئ الاشراط الإجرائي التي تشتمل على تطوير علاقة بين مثير معين واستجابة معينة من خلال إزالة كل المثيرات التي ترتبط بتلك الاستجابة وإزالة كل الاستجابات التي ترتبط بذلك المثير . ويستند مبدأ ضبط المثير إلى حقيقة أن السلوك الإجرائي لا تحكمه نتائجه فحسب وإنما المثيرات التي تسبقه أيضا ، وهي المثيرات التي يطلق عليها اسم المثيرات (او الدلالات) التمييزية .

5. مبدأ التميز

يشتمل مبدأ التميز (Discrimination) على تعلم مهارة التفريق بين المثيرات المتشابهة والاستجابة للمثيرات المناسبة فقط ، وهو ما يشير إلى القدرة على التفريق بين مثيرين متشابهين والتميز يمكن تعلمه بسهولة من خلال التدريبات التمييزية والتي يتم فيه تعزيز الاستجابة من خلال مثير معين وعدم تعزيزها مع مثير آخر (تعزيز رسم الطفل في دفتر رسم ، وعدم تعزيزه في الرسم على الحائط).

6.مبدأ التعميم

ينص مبدأ التعميم (Generalization) على أن تعلم الفرد لسلوك معين في موقف معين ، سيدفعه الى القيام بذلك السلوك في المواقف المشابهة للموقف الاصلي وذلك دون تعلم اضافي .

الفصل الثاني
البحوث السلوكية الأساسية والتطبيقية

المدرسة السلوكية Behaviorism :

رغم أن افتراض التعزيز القائم على مبدأ اللذة في اكتساب السلوك يرجع إلى أحقاب تاريخية قديمة إلا أن البداية المعاصرة له أسسها عالم النفس الأمريكي واطسون (1878م - 1958م)، وكل من ثورندايك (1898) وبافلوف (1902) والذين توصلا إلى اكتشافين مستقلين لنظرية التعزيز واللذين يعود لهما الفضل في ظهور هذا التوجه في علم النفس .

وتنظر هذه المدرسة إلى الكائن الحي على أنه آلة ميكانيكية معقدة لا تحركه دوافع موجهه نحو غاية، وإنما يوجد مثيرات فيزيقية تصدر عنها استجابات عضلية و غدية مختلفة.

وترى هذه المدرسة، أن يُقتصر في دراسة علم النفس على دراسة هذه الاستجابات الموضوعية الظاهرة عن طريق الملاحظة الموضوعية أو العلمية، ولا يهمها هنا خبرة الإنسان - الشعور الذي يمر به أثناء القيام بهذه الملاحظة العلمية وهذه المدرسة تغالي في تأكيد تأثير البيئة والتربية في نمو الإنسان، وتغض الطرف عن تأثير الوراثة، ولذا تهتم المدرسة السلوكية بعملية التعلم، كما أن العادات وتكوينها هي محور علم النفس في تصورهم ، وتتفق المدرسة السلوكية مع المدرسة الارتباطية في أنها تنكر وجود قدرات واستعدادات فطرية ، وبالغ رواد المدرسة السلوكية في تفسير السلوك على أساس كونه سلسلة الأفعال المنعكسة، وما يحدث لهذه الأفعال من ترابطات ... إلا أنه يؤخذ على هذه الآراء اتصافها بالجمود والآلية، وتجاهلها للتفاعلات النفسية الداخلية التي لا نلاحظها في السلوك الظاهر.

المدرسة السلوكية بدايتها التاريخية.

أسس هذا المذهب عام 1913م عالم النفس الأمريكي واطسون جون برودس إذ اعتقد هو وأتباعه أن السلوك الظاهري ـ لا التجربة الباطنة ـ هو مصدر المعلومات الوحيد الممكن الوثوق به. وجاء هذا التركيز على الحوادث المرئية بمثابة رد فعل لتأكيد مدرسة البنيوية على الاستبصار. وقد أكَّد السلوكيون على أهمية البيئة في

تكوين السلوك الفردي، وبحثوا بصورة رئيسية العلاقة الكائنة بين السلوك الظاهري والمثيرات البيئية.

وأدرك واطسون وغيره من السلوكيين أنه من الممكن أيضًا تغيير سلوك الإنسان بالإشراط. والواقع أنه اعتقد أن بإمكانه توليد أية استجابة يريدها من خلال التحكم في بيئة الفرد.

وفي منتصف القرن العشرين اجتذب عالم النفس الأمريكي بي إف سكنر كثيرًا من الانتباه بفضل أفكاره السلوكية، ففي كتابه الثاني (عام 1948م) وصف سكنر كيفية تطبيق مبادئ الإشراط من أجل خلق مجتمع مثالي وفقاً لمخطط مرسوم.

وهذا التوجه الذي صاغه واطسون قصر موضوع علم النفس على دراسة السلوك الظاهر فقط عن طريق الملاحظة البحتة وهي بذلك ترفض رفضا صريحا منهج التأمل الباطني و الاستبطان الذي نادى به فرويد في نظريته التحليلية ، وتركز بدلا عنه على المنهج التجريبي . وبذلك يكون للنظرية السلوكية وقع علمي مميز لأنها جاءت بعد الانتشار الواسع الذي لقيته التحليلية على يد فرويد .

وقدمت هذه المدرسة بدائل ملائمة للتطور بالتفكير العلمي:

- البحث التجريبي بدل عن أساطير فرويد .
- قدمت التعلم و الخبرة بديل عن القوة الداخلية العمياء التي تعمل بداخل الإنسان تسيره فلا يملك لها ردا.
- قدمت ما يكفي بالانتقاء و التطور إلى مرحلة جديدة في علم النفس و بذلك أدخلت علم النفس كعلم وذلك لاعتمادها.
- على منهج موضوعي دقيق .
- اصبح علم النفس بعد نتائج هذه المدرسة يدعى علم السلوك.

والمدرسة السلوكية عبارة عن مجموعة من النظريات الفرعية التي ترتكز على أساس مسلمات و مبادئ واحدة ومن النظريات السلوكية الرئيسية نظرية الاشراط الكلاسيكي بريادة بافلوف ونظرية الاشراط الإجرائي بزعامة سكنر ونظرية التعلم

الاجتماعي بريادة باندورا ونظرية العلاج العقلاني الانفعالي لاليس ونظرية العلاج متعدد الوسائل لازورس.

المسلمات الأساسية التي تستند عليها المدرسة السلوكية :

- اهتموا بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه و ليس عن طريق أي دراسات أخرى خارج السلوك وكان اهتمامهم بالظاهرة كما تحدث وكما نلاحظها و أعطوا أهمية للانعكاس كعامل ارتباط ملاحظ بين المثيرات و الاستجابات.
- تستند على أساس التعزيز و العقاب ودورهما في تكوين سلوك الكائن الحي.
- أعطوا أهمية للملاحظة المباشرة ووصف الوقائع كما تحدث.

وهم يرون أن سلوكنا إما متعلم أو قد تم تعديله عبر عمليات التعلم و إننا نكتسب المعرفة و اللغة و الاتجاهات و القيم و المهارات و المخاوف وهذا يعني أن اكتشاف قوانين التعلم هي المفتاح لفهم العوامل التي تكمن وراء السلوك.(عبد الهادي،2000)

- التركيز عند السلوكيون هو على السلوك الظاهري و ليس على الأحداث العقلية الداخلية مثل التفكير أو التخيل أو التذكر بل القضية هي علاقة هذه الأحداث بالسلوك و دورها في تفسير السلوك، بدلا من إثارتها كسلوك في حد ذاتها.
- السلوك لديهم يعتمد على عاملين هما:

♣ عامل الخبرة السابقة

♣ ما يجري حدوثه حاليا وله علاقة بذلك السلوك سواء كانت هذه العلاقة سابقة للسلوك كالمنبهات والمثيرات أو إجراءات لاحقة للسلوك كالتعزيز والعقاب.

- يركز السلوكيين على تجزئة السلوك إلى أجزاء محددة لنتمكن من فهم السلوك ككل وهذه عكس فكرة الكل التي نادى بها الجشتالتيون ويفسرون السلوك الإنساني المعقد على ضوء هذه السلوكيات المبسطة.

- يرفض السلوكيين كل تفسير للسلوك البشري يقوم على افتراض وجود قوى باطنية محركة مثل الشعور وذلك لصعوبة إخضاعها للدراسة الموضوعية و الاختبار التجريبي.

- يركزون على الظروف البيئية التي تسبق الفعل أو تعقبه بدلا من أن يرجعوها إلى الفرد وبذلك يهملون المتغيرات الداخلية في الإنسان مثل الدوافع و الصراعات و الاتجاهات و العواطف مع انهم لم ينكروها و لكنهم يرون أن السلوك عبارة عن علاقة وظيفية بين المثير البيئي الذي يمكن ملاحظته و الفرد الذي يتأثر به حيث يركز على نتائج السلوك حيث يمكن القول أن أهمية السلوك و استمراره تنبعان من نتائجه.

- أنه متى أدت المقدمات إلى حدوث نتائج على شكل سلوك معين، فإنه يصبح بالإمكان السيطرة على ذلك السلوك وتغييره عن طريق السيطرة على تلك المقدمات وتغييرها.

- **نمو الشخصية و الإنسان.**

- طبيعة الإنسان حيادية فهو لا خير ولا شرير و إنما يتشكل حسب البيئة التي يعيش فيها أن كانت خيرة فهو خير وأن كانت سيئة فهو سيئ.

- أن موقف السلوكية الرئيسي من الإنسان هو أن معظم شخصية الإنسان تعزى لديهم إلى أثار قوانين التعلم خلال تفاعل المرء مع بيئته كما سنرى من خلال نظريتي بافلوف وسكنر. وعلى هذا فالأشخاص يجب اعتبارهم كائنات استجابية فهم يتجاوبون أو يستجيبون للمثيرات والتدعيمات التي تقدمها لهم البيئة و خلال تلك العملية تتكون أنماط السلوك و الشخصية في نهاية الأمر.

وجوهر هذا الحديث أن هناك جبرية في السلوك أي أن حرية الإنسان و اختيار سلوكه أمر محدود لان السلوك يتم تشكيله عن طريق معززات من البيئة وهي التي تحدد طبيعة الاستجابة.

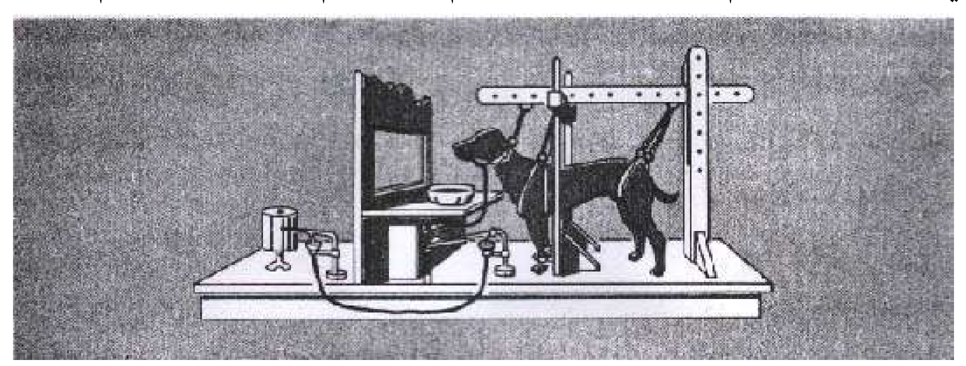
- أن النظرية تنظر للإنسان كعامل منفعل سلبي لا كعامل فعال فهو من وجهة نظرها لا يستطيع التدبر أو التأمل في أفعاله أو التغلب على الإغراء من حوله وجميع تصرفاته انعكاسات شرطية لما حوله من مثيرات.

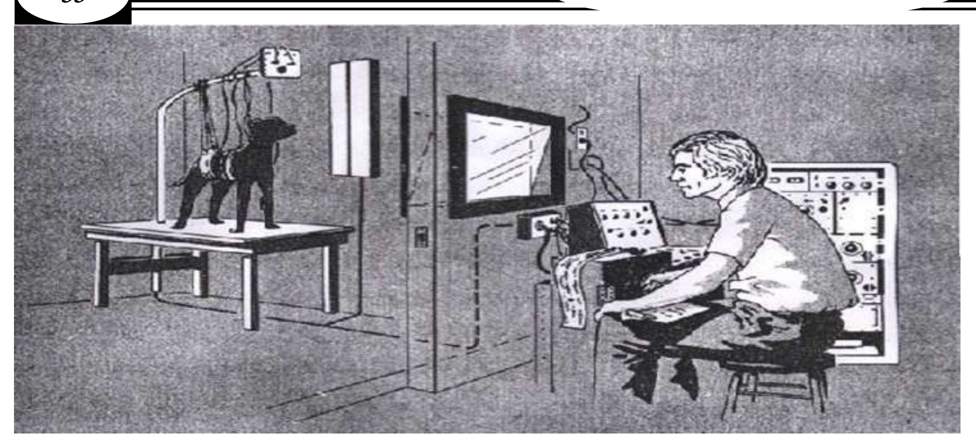
- أما الدوافع فتنمو دوافع الإنسان السلوكية من خلال الخبرة و بالتدريج ينشئ الفرد لنفسه مجموعة من الدوافع أو الحاجات المتميزة و خلال نموه في الحياة يقيم الفرد لنفسه شبكة من الدوافع و الحاجات تهدي سلوكه.
- وبما أن الشخصية هي نتاج للتعلم فان أنواع السلوك الشاذ أو غير المتكيف يتم تعلمها أيضا فشخصية الفرد تتكون من عادات إيجابية و عادات سلبية ويتم اكتساب تلك العادات عن طريق التعزيز ، فسلوكيات الأفراد تحددها إلى درجة كبيرة أنواع التعزيزات التي يحصل عليها من خلال تفاعله مع البيئة.

البحوث السلوكية الأساسية :

أولاً : بافلوف Pavlov (1849-1935)

بعد عام 1900 وبينما كان بافلوف يدرس الأفعال المنعكسة اللاإرادية الخاصة بعملية الهضم، لاحظ أن سيلان اللعاب من فم الكلب ليس فقط في حالات وضع الطعام على لسان الكلب بل إنه يتم من مجرد رؤية الكلب للطبق الذي فيه الطعام ، أو لمجرد اقتراب الخادم الذي تعود إحضار الطعام، وحتى بمجرد سماع أقدام هذا الخادم أثناء إحضاره الطعام .





وسرعان ما قام بافلوف بإجراء تجارب ليرى فيما إذا كان من الممكن أن يربط استجابة اللعاب بصوت جرس، فقام بدق جرس لمدة دقيقة ثم وضع الطعام في فم الكلب، ثم كرر ذلك عدة مرات وأكتشف أن الكلب يسيل لعابه من مجرد سماع صوت الجرس، وقد أطلق على استجابة سيلان اللعاب الناتجة عن الجرس اسم الاستجابة الشرطية وهي استجابة متعلمة ناتجة عن وجود الجرس الذي أسماه مثيراً شرطيا والذي هو عبارة عن مثير كان في بادئ الأمر حيادياً ولكنه نتيجة لاقترانه مع مثير طبيعي (غير شرطي) أصبح قادرا على استجرار استجابة شرطية، كما في المخطط التالي (نائل أخرس وتاج السر: 1425-1426).

الطعام ←———— سيلان اللعاب
م.ط   س.ط
م.غ.ش   س.غ.ش
الجرس ←———— لاشيء
م.ح
الجرس + الطعام ←—بالتكرار— سيلان اللعاب
م.ح   م.غ.ش   س.غ.ش
الجرس ←———— سيلان اللعاب
م.ش   س.ش
حيث:

م.ط: مثير طبيعي

م.غ.ش: مثير غير شرطي

س.ط: استجابة طبيعية

س.غ.ش: استجابة غير شرطية

م.ح: مثير حيادي

م.ش: مثير شرطي

س.ش: استجابة شرطية

وعلى ذلك فإن الإشراط الكلاسيكي هو تكوين الرابطة بين مثير شرطي واستجابة، وذلك بتكرار تقديم المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي الذي من طبيعته أن يثير استجابة معينة ،مما جعل المثير الشرطي يستدعي استجابة شرطية وغالباً ما يطلق على التعلم الشرطي من هذا النوع التعلم عن طريق تبديل المثير إذ يحل المثير الشرطي محل المثير غير الشرطي في إحداث الاستجابة المعنية. (عبد الرحمن عدس ومحي الدين توق: 1998) .

المفاهيم الأساسية لنظرية الأشراط الكلاسيكي :

الاشراط الكلاسيكي أو الاشراط الإستجابي

Classical Conditioning or Respondent Conditioning

هو عملية إكساب المثير المحايد (الشرطي فيما بعد) قوة المثير الطبيعي غير الشرطي في إحداث الاستجابة الطبيعية. يسمى الاشراط الكلاسيكي بهذا الاسم لأنه كان التقليد السائد في المراحل الأولى من تطور الدراسات الاشراطية. ويهتم هذا الاشراط بتحليل السلوك الاستجابي (Respondent Conditioning)، وهو السلوك الفطري والغريزي الذي لا يتأثر نسبيا بالخبرات التي يمر بها الشخص مع البيئة. ولا يعني ذلك أن هذا السلوك يحدث دون إثارة فهو سلوك انعكاسي (Reflexive Behavior) بمعنى أنه يجب أن يسبقه مثيره ويستجره. ولعل هذا أهم

فرق بين السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي فالأول تستجره المثيرات القبلية بينما الثاني يصدر عن الفرد في غياب المثيرات الواضحة.

ولأن الاشراط الكلاسيكي يبحث في السلوك الاستجابي فإنه يسمى كذلك بالاشراط الاستجابي (Respondent Conditioning)، كما يعرف أيضا بالاشراط البافلوفي (Pavlovian Conditioning) نسبة إلى العالم الروسي ايفان بافلوف.

المثير غير الشرطي Unconditional Stimulus

ويختصر باللغة الإنجليزية إلى UCS وباللغة العربية إلى م . غ . ش وهو أي مثير فعال يؤدي إلى أية استجابة غير متعلمة ، وقد استخدم بافلوف - كما لاحظنا سابقاً - مسحوق الطعام كمثير غير شرطي يؤدي إلى إحداث استجابة انعكاسية مؤكدة تتمثل في إفراز اللعاب الذي يحدث بصورة لا سيطرة عليها .

الاستجابة غير الشرطية Unconditional Response

وتختصر باللغة الإنجليزية إلى UCR وباللغة العربية إلى س . غ . ش وهي الاستجابة الطبيعية التي يحدثها وجود المثير غير الشرطي ، وتعتبر الاستجابة غير الشرطية عادة انعكاسية قوية يستدعيها وجود المثير غير الشرطي ، ومن الأمثلة عليها إفراز اللعاب عند وجود الطعام .

مثير غير شرطي	←	استجابة غير شرطية
(م . غ . ش)		(س . غ . ش)
(لحم)		(إفراز اللعاب)

المثير الشرطي Conditional Stimulus

ويختصر باللغة الإنجليزية إلى CS وبالعربية إلى م . ش وهو المثير الذي يكون محايدا - لا يولد استجابة متوقعة - في بادئ الأمر ولكنه من خلال تواجده مع أو قبل المثير غير الشرطي فإنه يصبح قادراً على إحداث الاستجابة الشرطية س . ش ويشترط في هذا المثير قدرته على جذب انتباه الكائن الذي تجري عليه التجربة ، وأن يقع ضمن نطاق إحساس الكائن المراد اشراطه .

الاستجابة الشرطية Conditional Response

وتختصر باللغة الإنجليزية إلى CR وبالعربية إلى س . ش وهي الانعكاس المتعلم الجديد الذي يحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي ، وهذا الاقتران بين المثير الشرطي وغير الشرطي هو أحد المقومات الرئيسية للاشراط الكلاسيكي .

إن الاستجابة الشرطية لا تشبه الاستجابة غير الشرطية شبهاً تاماً إذ أن الاستجابة الشرطية قد تختلف عن الاستجابة غير الشرطية من حيث قوتها أو سعتها أو كمونها.

مثير شرطي ← استجابة شرطية

(م ش) (س . ش)

(جرس) (إفراز اللعاب)

التنبيه (أو الاستثارة) والكف Excitation and Inhibition

عندما يقترن المثير المحايد مع المثير غير الشرطي ويصبح بالتالي مثيراً شرطياً فإنه يقال عنه أنه اكتسب صفة التنبيه أو الاستثارة طالما أنه أصبح قادراً على استدعاء الاستجابة الشرطية ،أما الكف فهو عكس التنبيه ويعني فشل مثير سبق أن تمت عملية اشراطه في استدعاء مثير غير شرطي مما يؤدي إلى انطفاء الاستجابة الشرطية .

التعزيز Reinforcement

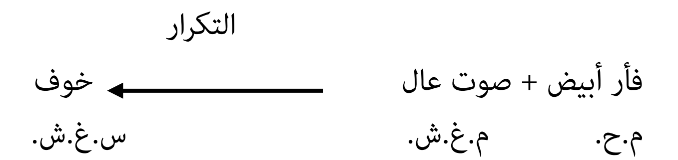
وهو تقديم المثير الطبيعي بعد تقديم المثير المحايد المعد للاشراط بزمن قصير جداً لا يتجاوز ثوان قليلة ، يؤدي التعزيز إلى انتقال تأثير المثير الطبيعي إلى المثير المحايد فيصبح المثير المحايد مثيراً شرطياً يثير الاستجابة الشرطية ، وكلما زادت المسافة الزمنية بين تقديم المثيرين قل أثر التعزيز ، كما أن الاقتران بين المثيرين يجب أن يتكرر عدة مرات ليكون التعزيز فعالاً ، غير أنه عندما يكون للمثير الطبيعي تأثير ذو صبغة انفعالية قوية يحدث الاشراط من مرة واحدة كما يقترح واطسون .

تعميم المثير Stimulus Generalization

في مراحل الاشراط الأولية قد تستجيب الكائنات الحية لعدد من المثيرات بطريقة واحدة ، وعلى سبيل المثال فقد يسيل لعاب الكلب لعدة أنغام تشبه في إيقاعها النغمة

التي يحدثها الاشراط ، فالكلب لا يميز بين الأنغام فيحدث ما يسمى بانتشار الأثر أي أن الكلب يستجيب لعدد من المثيرات المشابهة للمثير الأصلي ويطلق على هذا الأمر تعميم المثير ، كما يشير مصطلح "التعميم" الى نقل أثر التدريب من موقف الى مواقف أخرى أو من استجابة الى استجابات اخرى مشابهة، فإن مصطلح استمرارية حدوث السلوك يشير الى نقل أثر التعلم من وقت الى أوقات أخرى. ويعني ذلك ان مصطلح استمرارية حدوث السلوك يعني تذكر المهارات التي تم تعلمها سابقاً. ويطلق بعضهم على هذه الظاهرة اسم مقاومة الاطفاء (Resistance to Extinction). وتشبه الاستراتيجيات التي يتم استخدامها للمحافظة على استمرارية السلوك شبيهة الاستراتيجيات المستخدمة لنقل أثر التدريب ، ويحدث هذا الأمر في التجارب المختبرية إذ نجد أن الكائنات الحية في مراحل الاشراط الأولى تستجيب للمثيرات التي تشبه المثير الشرطي الأصلي بطريقة تشبه استجابتها لذلك المثير الشرطي الأصلي ، وبمرور الوقت تصبح هذه الاستجابات انتقائية أكثر فأكثر حتى تصبح في معظمها استجابات للمثير الشرطي الأصلي ، وبشكل عام يمكن القول أنه كلما ازداد التشابه بين المثيرات الأخرى والمثير الشرطي كلما زاد احتمال استدعاء هذه المثيرات للاستجابة الشرطية ، ولتوضيح فكرة تعميم المثير نعرض فيما يلي التجربة التي أجراها كل من واطسون و روزا رينر (زوجة واطسون) على الطفل ألبرت Albert ، فعندما كان ألبرت في الشهر الحادي عشر من عمره، بدأت عملية إشراط الخوف عنده، و ذلك عندما قدم له فأر أبيض وبمجرد وصول ألبرت للفأر الأبيض كان يتم إصدار صوت قوي خلف رأس ألبرت وبتكرار الأمر أصبح ألبرت يخاف من الفأر الأبيض. كما يلي :

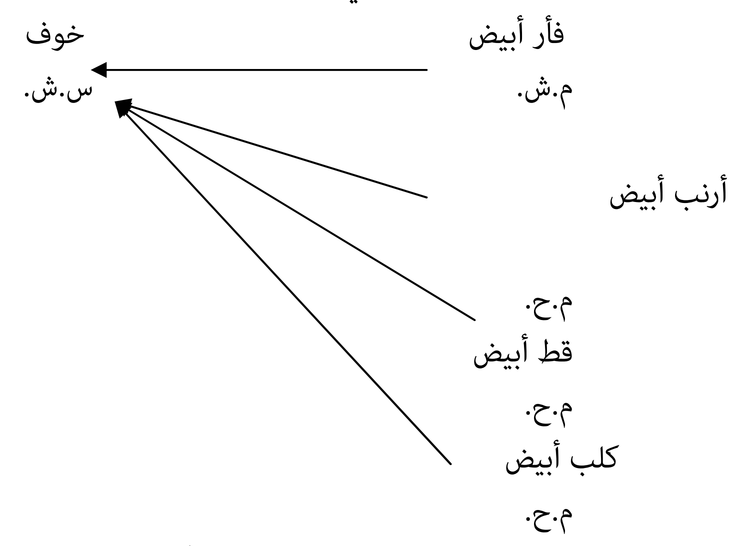




فأر أبيض ← خوف

م.ش. س.ش.

و لاحظ واطسون أن الطفل ألبرت أصبح يخاف ليس فقط من الفأر الأبيض بل من كل حيوان صغير لونه أبيض كالأرنب أو القط أو الكلب الأبيض، وحتى أنه أصبح يخاف من الرجل الكبير ذو اللحية البيضاء، كما يلي:



و يسمى ذلك بتعميم المثير و هو عملية سحب أو إعطاء الاستجابة الشرطية لمثيرات تشبه المثير الشرطي الأصلي.

ولعل أهم ما ينبغي التنويه إليه حول التعميم، أنه لا يحدث تلقائيا ولكن يجب تنفيذ برنامج فاعل لتحقيقه. ومن أهم العناصر التي تتضمنها برامج التعميم :

1. الانتقال من التعزيز المتواصل إلى التعزيز المتقطع ومن التعزيز الفوري إلى التعزيز المؤجل ومن التعزيز الاصطناعي إلى التعزيز الطبيعي.

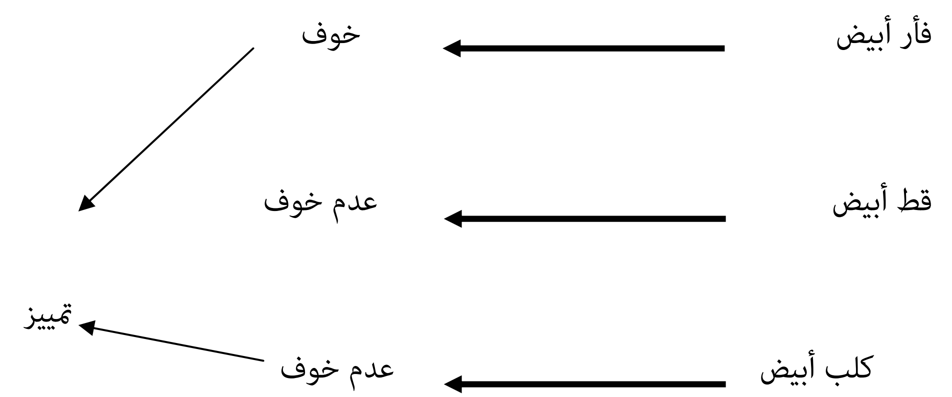
2. استخدام أمثلة كافية أثناء التدريب.

3. تنويع ظروف التدريب.

4. متابعة السلوك دوريا بعد توقف البرنامج التدريبي وتقديم الدعم اللازم عند الحاجة.

التمييز Discrimination

وهو عكس التعميم ويعني التفريق بين المثير الشرطي والمثيرات الأخرى ، فيستجيب للأول بالاستجابة الشرطية ولا يستجيب للمثيرات المشابهة ، وبصورة عامة فقد وجد أنه كلما أمكن تمييز الإشارة الخاصة كلما أمكن للكائن الحي التعرف عليها والانتباه إليها ، وبالتالي أمكنه تعلمها بطريقة أسرع .



الانطفاء Extinction

ويعني زوال قدرة المثير الشرطي على إثارة الاستجابة الشرطية نتيجة عدم (الاقتران) فإذا تكرر تقديم المثير الشرطي عدة مرات دون تقديم المثير الطبيعي بعده ، فإن المثير الشرطي تضعف قدرته على إثارة الاستجابة الشرطية ، وعلى الرغم من أن الاستجابة الشرطية قد تختفي مع مرور الوقت نتيجة عدم التعزيز فإنها لا تمحى كلية ، وقد تعود للظهور بعد فترة من انطفائها ، ويدعى ذلك بعملية العودة التلقائية للاستجابة (الاسترجاع التلقائي) .

مثير شرطي ← استجابة شرطية
(م ش) (س ش)
(جرس) (إفراز اللعاب)

بالتكرار

مثير شرطي ← لا شيء (انطفاء)
(م ش)
(جرس)

بعد مرور الوقت

مثير شرطي ← استجابة شرطية
(العودة التلقائية للاستجابة)
(م ش) (س ش)
(جرس) (إفراز اللعاب)

بعد مرور الوقت

مثير شرطي ← لا شيء (انطفاء)
(م . ش)
(جرس)

و المنحنى التالي يمثل عملية الانطفاء:



المحاولات دون تعزيز

ومن خلال دراستنا لنظرية الاشراط الكلاسيكي يمكن استنتاج النقاط التالية :

1- إذا تعرض الكائن الحي إلى مثير مقترناً بمثير آخر من طبيعته أن يؤدي إلى استجابة محددة ، فإن هذا المثير يصبح مثيراً شرطياً يكتسب القدرة على إثارة هذه الاستجابة .

2- كلما اقترن المثير الشرطي بمثير طبيعي كلما أدى ذلك إلى تقوية الرابطة بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية .

3- كلما قدم المثير الشرطي دون اقترانه بالمثير غير الشرطي ، كلما قلت قدرته

على إثارة الاستجابة الشرطية .

4- يحدث تعميم الاستجابة الشرطية من المثير الشرطي الأول إلى مثيرات أخرى تشبه هذا المثير ويرتبط هذا التعميم بمقدار هذا التشابه .

5- تظهر الاستجابة الشرطية لمثير مشابه للمثير الشرطي ولا تحدث لمثيرات غير مشابهة نتيجة التمييز .

6- يمكن استخدام المثير الشرطي بعد ترسيخه كمثير طبيعي لاشراط مثيرات أخرى ويسمى اشراط من الدرجة الأعلى .

مثير شرطي ← استجابة شرطية (أشراط من الدرجة الأولى)

(م ش) (س ش)

(جرس) تكرار (إفراز اللعاب)

ضوء + جرس ← إفراز اللعاب

ضوء ← إفراز اللعاب (اشراط من الدرجة الثانية)

(م ش) تكرار (س ش)

صوت + ضوء ← إفراز اللعاب

صوت ← إفراز اللعاب (اشراط من الدرجة الثالثة)

(م ش) (س ش)

7- قد تعود الاستجابات الشرطية للظهور بعد انطفائها بصورة تلقائية .

8- تفسر الكثير من مخاوفنا بأنها استجابات تم تعلمها حسب مبدأ الاشراط الكلاسيكي.

ثانياً :ثورندايك Thorndike (1874-1949):

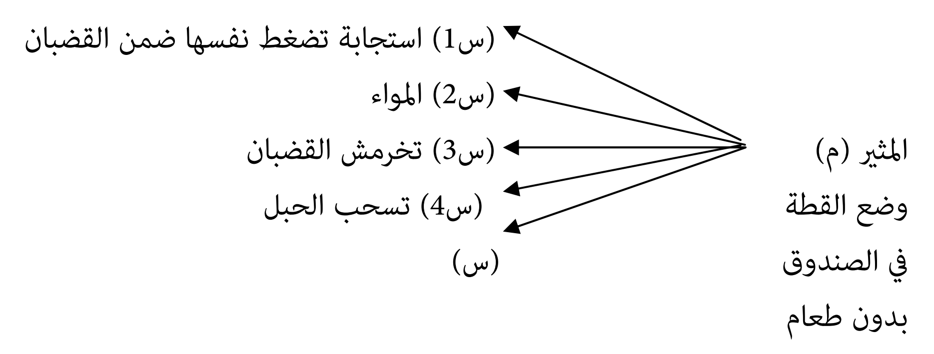
لم يكن ثورندايك متأثراً أو تابعاً للفكر السلوكي الواطسني كما يعتقد الأغلبية، إلا أن فكره لم يعد بعيداً عن الفكر السلوكي، فقد كان ثورندايك رائداً للمدرسة الوظيفية وأحد تلاميذ وليم جيمس ، ولكنه عندما أجرى تجاربه على الحيوان وتوصل إلى نظرية المحاولة والخطأ القائمة على فكرة الارتباط صنف ضمن السلوكيين .

يعتقد ثورندايك أن التعلم يحدث عن طريق المحاولة والخطأ Trial and Error Learning أو الانتقاء والربط أي أن العضوية تنتقي استجابة توصل للحل من ضمن عدة استجابات ، فإذا وضع الكائن الحي في موقف جديد ينطوي على مشكلة ، فإنه يبدأ بالقيام باستجابات متعددة عشوائية حتى يصل إلى استجابة ناجحة توصل الكائن إلى الهدف ، وحينما يتم وضع الكائن الحي ذاته في نفس الموقف مرة أخرى فإنه سيقوم باستجابات عشوائية خاطئة ولكن عددها أقل مما كانت عليه في المرة الأولى ، أي أن عدد الإجابات الخاطئة تقل تدريجياً إلى أن يصل إلى درجة يصبح فيها قادراً على حل الموقف مباشرة ، وهذا يدل على حدوث إسقاط تدريجي للاستجابات الخاطئة واستبقاء الاستجابات الصحيحة وإقامة رابطة بينها وبين الموقف (المثير).

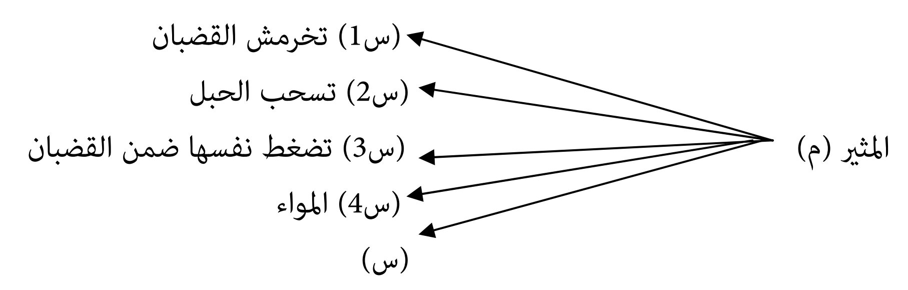
لقد توصل ثورندايك إلى هذه النتائج من خلال إجراء تجارب على القطط بصورة خاصة ، فقد كانت تحرم القطة من الطعام لفترة كافية (لتقوية دافع الجوع لديها) ثم توضع داخل قفص يفتح من الداخل بواسطة شد حبل ، ويوضع الطعام خارج القفص بحيث يمكن للقطة رؤيته وشم رائحته ، فتحاول القطة جاهدة الخروج من القفص للحصول على الطعام ، فتقوم باستجابات عدة كالمواء والعض والخربشة وضرب نفسها بالقفص وتبقى كذلك حتى تصل إلى الاستجابة الناجحة بطريقة الصدفة وتبقى حوالي ثمانية أو عشرة دقائق كي تصل للحل ، وفي التجارب التالية أي عند وضع نفس القطة في نفس الموقف يلاحظ تناقص الوقت المستغرق في الوصول إلى الحل وتناقص عدد الإجابات الخاطئة تدريجياً إلى القيام مباشرة بالاستجابة الصحيحة .

لقد لاحظ ثورندايك أن الاستجابة الناجحة تصبح أكثر تكراراً ويقل احتمال تكرار الاستجابات الخاطئة ، وقد فسر ذلك بقانون الأثر فالاستجابة الفاشلة تترك أثراً مزعجاً وغير مرضي فيقل احتمال تكرارها والاستجابة الناجحة تترك أثراً طيباً ونتيجة مرضية فيزداد احتمال تكرارها ، وبعبارة أخرى فإن الاستجابات التي لا تسهم في حل المشكلة تفقد من قوتها ، وتفقد مركزها من حيث ترتيبها في عائلة المحاولات الهرمية .

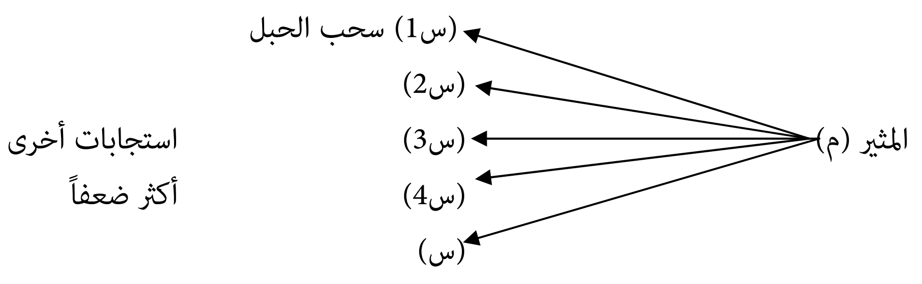
بينما تزداد قوة الاستجابات التي تسهم في حل المشكلة وترتفع في ترتيبها في عائلة المحاولات الهرمية حتى تصل إلى القمة بعد عدد من المحاولات (ليندا دافيدووف ، 1980م) والشكل التالي يبين كيفية ترتيب الإجابات حسب تجربة ثورندايك بحيث تحل الإجابات الصحيحة في نهاية الأمر بدل الإجابات الخاطئة التي تضعف بدورها.



في نهاية الموقف تصبح الاستجابة الصحيحة هي الاستجابة القوية بينما تضعف المحاولات غير الناجحة ويقل تكرارها .



بعد ذلك تقوم القطة بالمحاولات الأولى للوصول إلى الحل وهو سحب الحبل كالتالي:



وكما قلنا سابقاً فإن ثورنددايك يرى أن التعلم يتم عن طريق المحاولة والخطأ لدى الكائن الحي ، ولقد أطلق على هذا النمط من التعلم اسم الانتقاء والربط حيث أن المتعلم ينتقي ويختار استجابة معينة من بين عدة استجابات وتكون هذه الاستجابة المنتقاة أنسب الاستجابات التي يمكن عن طريقها الوصول إلى الهدف وإشباع الدافع.

اهتم ثوراندبك من خلال تجاربه على الحيوان بمفهومي الثواب والعقاب وأثرهما على عملية التعلم وقام بتطبيق ذلك في مواقف التعلم الإنساني وقارنها بأنماط التعلم الحيواني منطلقاً من المبدأ القائل الانتقال من التعلم البسيط إلى التعلم الأكثر تعقيداً، ويفسر ثوراندبك اختيار الاستجابة الناجحة بردها إلى أثر الارتياح الذي يرافق إشباع الدافع ، ومن ثم العمل على الحفاظ على هذه الاستجابة واختيارها لما تحدثه من أثر طيب مريح .

لقد ذكر تولمان أن علماء النفس في أمريكا سواء أكانوا علماء نفس الجشطالت أم علماء نفس الفعل المنعكس الشرطي ، قد اعتبروا تفسير ثورندايك للتعلم نقطة بداية نهجت الدراسات الأخرى منه إما بصورة مباشرة أو بصورة ضمنية .

لقد عدّل ثورندايك في تفسيره لعملية التعلم ونقح الكثير من أفكاره بحيث سار في مراحل إلى أن وصل إلى صورته النهائية المعدلة ، وتقع المرحة الأولى من دراسات ثورندايك في ما بين عام 1898م وعام 1930م وقد وضع ثورندايك القوانين التالية في تلك المرحلة :

أ- قانون الاستعداد :

وهو القانون الأول من قوانين ثورانديك الأولية ، وقانون الاستعداد مبدأ إضافي يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل المتعلم يميل إلى أن يكون مشبعاً أو متضايقاً من عملية التعلم وهذه الظروف هي :

1- عندما تكون وحدة الإيصال مستعدة للإيصال يكون الاتصال بواسطتها مريحاً.

2- عندما تكون وحدة الإيصال مستعدة للإيصال فإن عدم الإيصال يكون مزعجاً.

3- عندما تكون وحدة الإيصال غير مستعدة للإيصال ، فإن إجبارها عليه يؤدي إلى نتائج مزعجة .

ب- قانون المران (التدريب) :

وهو ثاني قوانين ثورانديك الأولية وينص على أنه : عند حدوث ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة تزداد قوة هذا الارتباط (مع افتراض ثبات العوامل الأخرى) بالتدريب والممارسة ويعرف هذا الجزء من القانون باسم ((قانون الاستعمال)) أما إذا انقطع الارتباط (الممارسة) القابل للتعديل بين الموقف والاستجابة فإن قوته تضعف ويعرف هذا الجزء من القانون باسم (قانون عدم الاستعمال ، الإهمال) .

ويعني ذلك زيادة احتمال حدوث الاستجابة في الموقف المناسب أو ضعف احتمال حدوثها تبعاً لاستعمال الاستجابة وممارستها وتكرارها أو عدم تكرارها . إلا أنه وكما ظهر في سلسلة التجارب التي بدأها ثورندايك في عام 1926م وأثبتها في كتابه أسس التعلم فقد قل اهتمامه بقانون الاستخدام وإن لم يكن قد استبعده إذ يقول ((**أوضحنا أن تكرار حدوث رابطة ما يؤدي في ذاته وبذاته إلى التعلم بازدياد قوة تلك الرابطة غير أن هذه التقوية تكون عادة بطيئة**)) (Thorndike, 1932).

ج- قانون الأثر :

كانت أبحاث ثورانديك على تعلم الحيوان أول ما لفت انتباهه إلى قانون الأثر وفي تقاريره عن هذه الأبحاث في عام 1898م كان يؤكد على أن الحيوان يربط في النهاية بين الاستجابة الناجحة وبين الموقف الذي تحدث فيه ، لأن اللذة الناتجة عن ذلك

الارتباط تصبح عند الحيوان جزءاً لا يتجزأ من الاستجابة الناجحة وغياب هذه اللذة يعني استبعاد الارتباط بين الموقف والاستجابات الأخرى .

ويعتبر قانون الأثر القانون الثالث من قوانين ثورندايك الأولية وينص على أن : أي ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة يزداد إذا ما صاحبته حالة إشباع (نتيجة مرضية) ويضعف إذا ما صاحبته أو أعقبته حالة ضيق ويختلف الأثر الذي يقوي الرابطة المشبعة (أو يضعفها في حالة الرابطة المسببة للضيق) باختلاف ما بين الاقتران والرابطة الناجمة عنه من قرب أو بعد ، ويبين هذا القانون أهمية الثواب كحالة مرضية والعقاب كحالة مزعجة .

أما المرحلة الثانية فتأتي بعد عام 1930م وهي مرحلة تعديل قانون الأثر والتكرار وإعادة النظر في القوانين الأساسية بشكل عام وقد حدث تغيير في هذه المرحلة لتفسير ثوراندايك لعملية التعلم وغير في القوانين التالية :

1- قانون الأثر

لقد اكتشف ثوراندايك أن الأثر الطيب ((الثواب)) الذي يحسن عملية التعلم لا يمكن أن يكون مساوياً لأثر العقاب الذي يعمل على عرقلة عملية التعلم غير المطلوبة ، وقد أثبتت تجاربه أن أثر الثواب أقوى من أثر العقاب في عملية التعلم . ومن التجارب التي دلت على ذلك تجربة الكتاكيت التي وضعت في متاهة بها ثلاثة ممرات وكانت إحدى هذه الممرات تؤدي إلى الطعام بينما يؤدي الممران الآخران إلى الحبس في حجرة مغلقة ، ودلت النتائج إلى ميل الكتاكيت إلى اختيار الممر المؤدي إلى الطعام وميلها إلى تجنب اجتياز الممرين المؤدين إلى الحبس كما وجد أن الكتاكيت تميل إلى الممر المؤدي إلى الإثابة بينما لم يمنع العقاب الكتاكيت من المرور بالممرين المغلقين بشكل تام ، وهذا يدل أن الثواب يؤدي إلى تقوية الرابطة بصورة قوية ، بينما العقاب إما أن يضعف الرابطة بعض الشيء أو لا يضعفها .

ومن التجارب الأخرى التي دلت على ذلك تجارب ثورندايك لدراسة أثر العقاب على الفرد حيث كان يقدم قوائم بها عدد من الكلمات الإسبانية وأمام كل كلمة خمس كلمات باللغة الإنجليزية إحداها فقط هو الجواب الصحيح ، وطلب من المفحوصين

وضع خط تحت الكلمة الصحيحة وعندها يسمع من الفاحص كلمة صح ، أما إذا اختار الكلمة الخاطئة فإنه يسمع كلمة خطأ ، وقد دلت النتائج إن الإثابة تدعم الاستجابة الصحيحة بينما العقوبة لم تضعف الارتباط المعاقب .

لذا فإن ثورانديك قد عدل من قانون الأثر ليصبح بالشكل التالي :-

تقوى الرابطة بين المثير والاستجابة إذا اتبعت بحالة من الرضا وليس شرطاً أن تضعف إذا اتبعت بحالة من عدم الرضا .

2- قانون التكرار

عدل ثورانديك من قانون التكرار إذا تبين له أن التكرار وحده لا يؤدي إلى التحسن في التعلم وبين ثورانديك ذلك من خلال التجربة التالية :

طلب من المفحوص رسم خط طوله ثلاث بوصات وهو معصوب العينين وبالتالي فإن تكرار هذه المحاولة لا يفيد إطلاقاً في تحسين الأداء ، ولذا فإن ثورندايك يرى أنه إذا وجه المفحوص بعد كل محاولة يقوم بها بمقدار طول الخط أو قصره فإن العمل يتحسن نتيجة هذا المران الموجه .

لذا فقد عدل ثورانديك من قانون التكرار على الوجه التالي : إن مجرد التكرار لا يفيد وإنما المهم هو التكرار الموجه .

وفي هذه المرحلة أيضاً أضاف ثورانديك القوانين التالية :

1- قانون الانتماء

تكتسب الرابطة بسهولة أكبر إذا كانت الاستجابة تنتمي إلى الموقف ، ويعمل التأثير اللاحق بشكل أفضل إذا ما كان منتمياً إلى الرابطة التي يقويها ، ويعتمد انتماء الثواب أو العقاب على مدى ملاءمته لإشباع دافع لدى المتعلم ، فيمكن للفرد تعلم سلسلة أرقام بينها انتماء مثل ، 2 ، 4 ، 6 ، 8 بسهولة أكثر من سلسلة الأرقام غير المنتمية 3 ، 11 ، 1 ، 14 .

2- قانون التجمع

إن أثر الروابط يتضح بسهولة أكثر في الاتجاه الذي كانت قد تكونت فيه ، أكثر مما يتضح في الاتجاه المعاكس ، ومثال ذلك أن الطالب الذي تعلم أن يقدم الاستجابة لكلمة عربية عندما تقدم له كلمة إنجليزية فإنه يستجيب بسهولة أكثر حينما يطلب منه أن يستجيب بكلمة عربية لكلمة إنجليزية مما لو طلب منه الاستجابة بكلمة إنجليزية لكلمة عربية .

3- قانون شدة التأثير

يتأثر الفرد بمثيرات معينة أشد من تأثيره بمثيرات أخرى تبعاً لشدة وقوة المثير بالنسبة له ، فإذا ما سمع صوت شديد يقترب منه يكون تأثره أشد مما لو كان الصوت بعيداً عنه .

4- قانون التعرف

يسهل على الفرد إدراك المواقف التي سبق أن مر بها في خبرته ، وبقدر تعرف الفرد على تلك المواقف يسهل عليه استخدامها وتناولها .

5- قانون اليسر

حينما يتمكن الفرد من تمييز موقف معين والتعرف عليه فإن ذلك يسهل حدوث استجابة لهذا الموقف ، فعندما يذكر الفرد كلمة مطر استجابة لكلمة سحاب فإنها تشير إلى حالات عقلية وليست مجرد ارتباط بين مثير واستجابة .

أما المرحلة الثالثة فجاءت عام 1933م وأهم ما يميز هذه المرحلة ظاهرة انتشار الأثر والتي تشير إلى أن أثر حالة الإثابة لا يقتصر على الرابطة التي ينتمي إليها فحسب بل يمتد إلى الروابط الأخرى التي تسبق تلك الرابطة أو تأتي بعدها ، ويقل هذا الأثر كلما ازداد البعد بين الرابطة المثابة وغيرها من الروابط ، وقد أشار ثورندايك أن انتشار العقوبة أقل من انتشار الإثابة . (نجيب أسكندر وآخرون:1960).

ثالثاً: واطسون Watson(1878-1958)

لقد كان واطسون John Watson عالم النفس الأمريكي أول من قال بأن السلوك هو الذي يجب أن يهتم به عالم النفس بدلاً من الاهتمام بأفعال الإنسان

الداخلية، ومن هنا انطلق واطسون لدراسة السلوك الملاحظ باستخدام الطرق الموضوعية، فهو يعتقد أن كافة النشاط الإنساني مهما بلغ تعقيده يمكن ملاحظته وإخضاعه للقياس.

وفي عام 1912 أعلن واطسون عن قيام السلوكية بقوله «لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن بعد أن يقنعوا بالعمل في اللامحسوسات وقد صمموا على إحدى أمرين : إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحولوه علماً طبيعياً» (ودورث: 1948).

وفي عام 1913 نشر واطسون مقالاً بعنوان علم النفس كما يراه السلوكي وبدا وكأنه دعوة إلى علماء النفس في كل مكان أن ينبذوا المفهوم القديم لعلم النفس باعتباره علم دراسة العمليات العقلية الشعورية، والأخذ بالمفهوم الجديد باعتبار علم النفس هو علم السلوك . وقال : لقد آن الأوان لعلم النفس أن يتسمى باسم أخر، وأن تقتصر موضوعاته على ما يمكن ملاحظته وتجريبه موضوعياً ، وأن يكون منهجه هو المنهج العلمي التجريبي وأن تكون لغته موضوعية ومصطلحاته علمية واقعية ،فعلم النفس كما يرى السلوكي هو علم تجريبي هدفه النظري التنبؤ بالسلوك والتحكم به ولا يمثل الاستبطان شيئاً من منهجه.

وفي كتابه السلوك: مقدمة إلى علم النفس المقارن 1914 أوضح واطسون أنه قد حان الوقت لطرح كل إشارة إلى الشعور إذ أن على علم النفس ألا يخدع نفسه بجعل الحالات العقلية موضوعاً لملاحظته ، ويجب أن يعّرف علم النفس بأنه علم السلوك Science of behavior .

لقد أفترض واطسون أن السلوكية تقوم على مسلمات أساسية أهمها:

1-التطورية: Evolutionary وتعني استمرارية التطور بين الإنسان وغيره من الكائنات، أي أن الاختلاف يكون في مستوى التعقيد أو تركيب السلوك.

2-الحتمية : Determinism وتعني أن السلوك نتيجة حتمية للمثيرات البيئية.

3-العلمية: Empiricism وتعني استخدام الأسلوب العلمي في الدراسة كالملاحظة والتجريب .

4-الاختزالية: Reductionism وتعني أن السلوك مركب يمكن اختزاله أي تحليليه إلى عناصره الأولية.

ويرى واطسون أن السلوك لم يكن دائماً يلاحظ بسهولة من الخارج ولم يكن دائماً مفتوحاً أو ظاهراً، بل ربما كان داخلياً باطنياً، وهو يعتقد أيضاً بأن الإنسان كأنه صندوق أسود black box يمكن فهمه عن طريق قياس المنبهات الداخلية فيه والاستجابات الخارجية عنه، أما ما يحدث داخل الصندوق الأسود المغلق من عمليات لا يهم السلوكية.

وفي سنة 1919 استخدم واطسون فكرة الفعل المنعكس التي نقلها عن بافلوف في الانفعالات، وفي سنة 1924 افترض أن المنعكس الشرطي بيده مفتاح كل تكوين للعادة. وقام واطسون بمجهودات عظيمة في دراسة الانفعالات في الأطفال، فهو يرى أن هناك ثلاثة نماذج في السلوك الانفعالي لدى الأطفال هي: الخوف والغضب والحب، واعتبرها نماذج أصيلة، وما عداها يتكون بالاكتساب، ولقد قام بتعليم الخوف لطفل عمره أحد عشر شهراً باستخدام الإشراط وكان هذا الطفل اسمه ألبرت ولم يكن يخاف من الفأر الأبيض ولكن مع إقرانه مع صوت عالٍ مخيف أصبح بالتكرار يخاف منه. ولقد تبين لواطسون أنه ليس من السهل إزالة المخاوف المشروطة بعد تكوينها (Wolman: 1965).

ويرى واطسون أن الحركات الناجحة تبقى بينما تختفي الحركات الفاشلة ولا تعود، وقد فسر واطسون ذلك بأن الحركات التي تبقى وتحفظ لدى الحيوان هي الحركات التي تكرر باستمرار وهي حركات تؤدي إلى الغاية ومن ثم فهي حركات ناجحة تحل المشكلة. وهذا ما أسماه واطسون بقانون التكرار Law of Reputation والذي هو القانون الرئيس للتعلم عنده، وينص على : إن تكرار الاستجابة مع مثير معين يقوي العلاقة بينهما.

كما أضاف واطسون قانوناً آخر هو قانون الحداثة Law of Regency والذي يقول فيه أن الفعل الأخير هو نمط من السلوك ذو أسبقية على غيره من الأفعال مما

يؤدي إلى زيادة احتمال ظهوره لأنه الفعل الذي تبعته أو رافقته حالة إشباع، وعلى ذلك فإن احتمالية ظهوره تزداد إذا تعرض الحيوان للموقف من جديد.

أما فيما يتعلق بالذاكرة فقد قال واطسون أن السلوكي لا يستعمل مطلقاً لفظة الذاكرة وهو يعتقد أن ليس لها محل في علم النفس الموضوعي، وما يحدث هو مجرد إثارة للاستجابات القديمة من جديد (Hothersall:1984).

ويؤكد واطسون على أهمية البيئة والتربية على نمو الفرد على حساب الوراثة، وفي هذا الصدد يقول واطسون: " أعطوني عشرة من أطفال أصحاء أسوياء التكوين وسأختار أحدهم صدفة وأدربه فأصنع منه ما أريد: طبيباً أو فناناً أو عالماً أو تاجراً أو لصاً وبغض النظر عن ميوله أو مواهبه أو سلالته " (أحمد راجح: دون تاريخ).

وبفضل واطسون سادت السلوكية في أمريكا لأكثر من ثلاثين عاماً، وتلخص دافيوف أهم المعتقدات المتفق عليها لدى السلوكيين الأوائل بـ ...:

1-يجب أن يدرس علماء النفس الأحداث البيئية والسلوك الملاحظ؛ أي المثيرات والاستجابات.

2-يجب التخلي عن الاستبطان وإفساح المجال للطرق الموضوعية (التجريب والملاحظة والقياس).

3-تؤثر الخبرة أكثر من الوراثة في السلوك ، ولذلك يُعتبر التعلم موضوعاً هاماً للبحث .

4-يجب أن يهدف علماء النفس لوصف السلوك وفهمه والتنبؤ به وضبطه، كما يجب عليهم تولي مهام عملية مثل إرشاد الوالدين والمعلمين.

5-يجب بحث سلوك الحيوانات البسيطة إلى جانب سلوك الإنسان لأن الحيوانات البسيطة أيسر في دراستها (دافيدوف، مرجع سابق).

رابعاً: سكنر 1904-1990:

يعتبر سكنر B.F. Skinner أحد أعلام ومطوري المدرسة السلوكية، وصاحب نظرية الاشراط الإجرائي، اتفق سكنر مع ثورندايك في أن الثواب والعقاب غير متساويين في الأثر، إذ أن أهمية الثواب أكبر (فؤاد أبو حطب وأمال صادق: 1980).

السلوك الإجرائي والسلوك الاستجابي

إذا ما نظرنا إلى نظرية سكنر وما كانت عليه النظرية السلوكية من قبل نجد أن سكنر قد أحدث تغيراً واضحاً في النظرية السلوكية السابقة (المثير – الاستجابة) وذلك عندما قال بالفرق بين ما يعرف بالسلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي ، وإذا تفحصنا كليهما نجد أن الكثير من الكتاب وخاصة علماء الفسيولوجي قالوا بترادف التعلم واشراطية بافلوف ولكن هذا الموقف لم يتم تبنيه من قبل علماء النفس ولذلك أصبح هناك نوع من التمييز بين ما يسمى بالاشراط الذي تمت دراسته من قبل بافلوف والذي يعرف بالاشراط الكلاسيكي أو الاستجابي والنوع الآخر هو الاشراط الإجرائي أو الوسيلي / الأدائي .

فالسلوك الاستجابي هو أفعال أو استجابات تحدث نتيجة مثيرات مباشرة تسبقها وهو سلوك لا إرادي ويتضمن ردود أفعال انعكاسية ارتبطت بمثيرات عن طريق عملية الأشراط (الاقتران) بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي بحسب مبدأ الأشراط الكلاسيكي ، وأكثر ما يصدق هذا النوع من السلوك الذي تقوم به الحيوانات بالإضافة إلى ردود الأفعال (الانعكاسات) ، فالاستجابات التي تنتزع بمثيرات معروفة صنفت على أنها استجابية مثل فتح أو إغلاق بؤرة العين ونزول اللعاب عند شرب الليمون يعبر أيضاً عن ردود فعل استجابة لمثيرات معروفة .

أما السلوك الإجرائي فيتم تعلمه بطريقة تختلف عن الأشراط الكلاسيكي وهو أفعال يجريها الكائن الحي إرادياً ومن تلقاء ذاته ، والاستجابة هنا لا تنزع من مثيرات معروفة أو محددة ولا يمكن قياسها من خلال قوانين ردود الفعل ولكن يستخدم معدل الاستجابة كمقياس لقوة السلوك الإجرائي في مثل هذا الوضع ، ومن أشكال السلوك الإجرائي : المشي ، الكلام ، العمل ، اللعب ، الابتسام ، الكتابة .. الخ وهي أفعال

إرادية وليست أفعال انعكاسية كالسلوك الاستجابي وتعتبر العضوية غير سلبية كما هي في السلوك الاستجابي .

ويقر سكنر أن هناك نوعين من الاشرط: الاشراط القائم على وجود المثير المطابق للاشراط الكلاسيكي عند بافلوف وينتج عنه السلوك الاستجابي الذي هو أفعال أو استجابات تحدث نتيجة لوجود مثيرات سابقة لها أو هو سلوك لا إرادي يتضمن ردود أفعال انعكاسية. أما الاشراط الثاني فهو الاشراط الإجرائي عند سكنر وهو عبارة عن أفعال يجريها الكائن الحي إرادياً من تلقاء نفسه دون الحاجة لوجوده مثيرات تسبقها. ومعظم السلوكات الإرادية التي تصدر عن الكائن الحي هو سلوكات فعاله (فتحي الزيات: 1996).

فالإشراط الإجرائي هو عملية تغيير السلوك عن طريق تغيير نتائجه. ويقوم الاشراط الإجرائي على جملة من المبادئ المنبثقة عن التحليل التجريبي للسلوك ومن أهمها :

(1) أن السلوك ظاهرة نظامية ولذا لا يحدث بالصدفة.

(2) أن السلوك محكوم بالظروف البيئية وخاصة ما يحدث منها بعد السلوك.

(3) أن السلوك متعلم ولا يعني ذلك إلغاء أثر العوامل الوراثية.

(4) أن المنحى التجريبي الذي يتضمن القياس الموضوعي والتحليل العلمي للسلوك هو المنحى القادر على تطوير علم السلوك الإنساني.

ويهتم الاشراط الإجرائي بتحليل وتعديل السلوك الذي تضبطه المثيرات البعدية (النتائج) الذي يسمى بالسلوك الإجرائي (Operant Behavior). ومعظم سلوك الإنسان هو من هذا النوع، فالمشي والتفاعل مع الآخرين و الكلام والدراسة واللعب وتناول الطعام أمثلة على السلوك الإجرائي.

ولعل أهم ما يميز السلوك الإجرائي أنه يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها أيضا. فهو ليس مجرد ردة فعل ولكنه فعل يغير الإنسان من خلاله الظروف من حوله. ولذا فإن تعديله يعني في الأغلب تعديل نتائجه فقد بينت البحوث العلمية المستفيضة أن أكبر المتغيرات أثرا على السلوك الإجرائي هي نتائجه. ولكن الاهتمام بالمثيرات البعدية لا يعني تجاهل

أثر المثيرات القبلية فهي ذات تأثير على السلوك الإجرائي. ولكن أثرها محدود نسبيا، ويكتسب من خلال اقترانها بالنتائج. فالمثيرات القبلية بالنسبة للسلوك الإجرائي مثيرات تمييزية وبمعنى آخر فهي تعمل إما على تقوية احتمالات حدوث السلوك وإما على إضعاف احتمالات حدوثه وذلك في ضوء النتائج المتوقعة. وعلى سبيل المثال، يشجع وجه المعلم الباسم الطالب على أن يسأله أو يتحدث إليه في حين أن وجهه العابس ذو تأثير عكسي. وفي هذه الحالة يسمى وجه المعلم الباسم بالمثير التمييزي الإيجابي لأنه يزيد احتمالات تفاعل الطالب معه ويسمى وجهه العابس بالمثير التمييزي السلبي لأنه يقلل احتمالات تفاعل الطالب معه. على أن النتائج قد تأتي على غير ما توقع الطالب.

لقد قال سكنر بمبدأ تكرار الاستجابة المتبوعة بمثير معزز وأن المثير المعزز هو أي مثير يزيد من معدل حدوث الاستجابة الإجرائية، وذهب للقول أن النتائج يمكن أن تؤدي إما إلى زيادة الاستجابة (تعزيزها) أو إلى إنقاصها (معاقبتها)، وأنه من الممكن تشكيل السلوك الجديد عن طريق تعزيز التقريبات المتتالية بحيث يمكن إحداث استجابة جديدة عن طريق الاستمرار في تعزيز الاستجابات الأخرى التي تقترب أكثر فأكثر من الاستجابات الجديدة.

وقد أكد سكنر على النقاط التالية:

1-السلوك حصيلة التطور.

2-الإجراءات المميزة تتأسس عن طريق التعزيز الفارق للمثيرات.

3-معدل عدد الاستجابات الصادرة عن الكائن الحي في ظل التعزيز المتقطع أكبر منه في ظل التعزيز المستمر.

4-يمكن برمجة سلوك الكائن الحي من خلال عمليتي التسلسل والتشكيل، ويقصد بالتسلسل Chaining تحليل العمل المركب المراد تعلمه إلى مكوناته الفرعية ووضعها في تسلسل متتابع بحيث يؤدي تعلم هذه المكونات إلى تعلم العمل المركب، أما التشكيل Shaping فهو تعزيز الخطوات التي تقود إلى الاستجابة المرغوبة.

5-يمكن تشكيل الاستجابات في الاتجاه المرغوب باستخدام أساليب التعزيز الملائمة.

6-السلوك محكوم بنتائجه (skinner:1975).

لقد أسهم واطسون ورفاقه في خلق مدرسة كبرى في علم النفس واستطاع هؤلاء أن يقدموا الجديد وأن يضيفوه إلى علم النفس لتكون المدرسة السلوكية من المدارس التي أعطت الكثير لعلم النفس وأثرته بما استحدثت من تجارب في مختلف الميادين.

خامساً : كلارك هل (1884-1952):

تأثر كلارك هل Hull بآراء بافلوف حول الاقتران الشرطي واعتبر الفعل المنعكس الشرطي هو الوحدة السلوكية البسيطة التي يجب أن يبدأ منها وضع نظام متكامل لتفسير السلوك، وذهب «هل» للقول أن السلوك الإنساني هو نتاج لتفاعل الفرد مع بيئته، وهذا التفاعل أكبر من أن يكون في صيغة المثير – الاستجابة وإنما مضمونه الأوسع هو التكيف.

يعتقد "هل" أن التعلم عبارة عن اكتساب عادة تتكون تدريجياً من خلال ارتباط شرطي بين مثير واستجابة ونتج عنه إشباع حاجة (رمزية الغريب: 1971).

فعند تولد حاجة لدى الكائن الحي فإنها تدفعه للقيام باستجابات على مؤثرات معينة تقود إلى تخفيف حدة الحاجة أو إشباعها مما يقلل شدة الدافع ومثيراته ويؤدي إلى تغيير قوة الرابطة بين المثيرات والاستجابات، وتميل هذه المثيرات إلى إثارة نفس الاستجابة مستقبلاً (سميحة فهمي: 1958).

لقد وضع "هل" عدة قوانين أهمها:

1-قانون التدعيم الأولي:

ويقول فيه إن انخفاض مستوى الدافع ونقصان حدة مؤثراته أو زوالها نتيجة لإشباع الحاجة يقوي الرابطة بين المثيرات والاستجابات مما يؤدي إلى تكوين روابط جديدة بينهما.

2-قانون التدعيم الثانوي:

ويقول فيه إن المثيرات التي تقترن باستمرار بحالة تدعيم أولية تكتسب هي نفسها القدرة على التدعيم.

إن نظرية "هل" في التعلم تقوم على أساس الدافعية، كما تحدّث "هل" أيضاً عن الطريقة الاستبطانية كطريقة علمية يستند إليها علم النفس، وهذه الأفكار كان ينكرها واطسون (عبد المنعم، الحفني، دون تاريخ).

سادساً : إدوين جثري: 1886-1959:

لم يقدم جثري Guthrie فكراً جديداً ويعّد ما قدمه توسعاً للارتباط الكلاسيكي، وهو يختلف عن كل من ثورندايك وبافلوف في عدم التركيز على الارتباطات العصبية.

قدم جثري نظريته في الاقتران معتمداً على فكرة الارتباط الأساسية مع وجود اختلاف في طبيعة الارتباط حيث يركز على الارتباط المباشر بين المثير والاستجابة بعكس الاشراط الكلاسيكي الذي يفسر الارتباط بين المثير والاستجابة كنتاج لاقتران المثيرات الطبيعة والشرطية، كما يركز جثري على مبدأ الاختزال إذ يحدث الارتباط بين المثير والاستجابة إذا اقترن ظهور استجابة ما بمثير ما مع إعطاء أهمية لعامل الزمن، فالفعل برأيه يتكون من مجموعة حركات، وإن اقتران الحركة بالمثير هو أساس التعلم وهو إما أن يحدث أو لا يحدث وهو بذلك يقول بفكرة الكل أو لا شيء بمعنى حدوث الارتباط أو عدمه ويعني ذلك رفض قانون الأثر والتعزيز المتكرر لإحداث الارتباط (Kendler 1974).

سابعاً : تولمان: 1886-1959:

يزاوج تولمان بين مفهومين متعارضين هما القصد الذي ينتمي للشعور والسلوك الذي هو مفهوم موضوعي تجريبي، واهتم تولمان بالسلوك كوحدة واحدة ولم يعير الاهتمام بجزئيات السلوك العصبية والعضلية والغدية، وعلى ذلك يمكن اعتبار سلوكيته جماع من السلوكية والجشطالتية وهو يرى أن كل سلوك يجب أن يستهدف غرضاً وأن السلوكية أكثر من مثير واستجابة إذ يتوسطها الكائن الحي وما يحويه من علميات داخلية وما لها من دور في تحديد الاستجابة، وقد أطلق تولمان على تلك العمليات الداخلية اسم المتغيرات المتداخلة.

ثامناً : " مورر" نظرية العاملين

أكد "مورر" أن العقاب لا يؤدي لخفض السلوك فقط ولكنه يطور بعض الأنماط السلوكية أيضاً، وتحدث " مورر" عن نوعين من التعلم :

1. تعلم رد الفعل الانفعالي ذو الطبيعة اللاإرادية (وفق الاشراط الكلاسيكي) .
2. تعلم الحلول للمشكلات الانفعالية إرادياً (وفق الاشراط الإجرائي) .

البحوث السلوكية التطبيقية " تعديل السلوك" :

أولاً : " باندورا"

يرى بندورا بأن هنالك بعض أنماط السلوك لا يمكن تعلمه إلا عن طريق تأثير النماذج (كتعلم اللغة مثلاً) كما أن الإنسان يتعلم الكثير من السلوكيات سواء كان صالحاً (سوياً) أو شاذاً من خلال تقليد النماذج المختلفة التي يتعرض لها منذ الطفولة.

يعتبر ألبرت بندورا هو واضع أسس نظرية التعلم بالملاحظة. ومن أشهر الباحثين الذين وضحوا تجريبياً الأثر البالغ لمشاهدة النماذج على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ.

فكثيرة جداً هي السلوكيات التي يتعلمها الإنسان من خلال ملاحظتها عن الآخرين. والتعلم بالملاحظة يحدث عفوياً في أغلب الأحيان فالنمذجة عملية حتمية .

المراحل التي تمر بها عملية التعلم بالملاحظة:

يتم هذا النوع من التعلم من خلال أربع مراحل رئيسية :

أ. **مرحلة الانتباه : Attention Processes**

إن الفرد لا يمكنه أن يتعلم الكثير من خلال الملاحظة إلا إذا انتبه بدقة إلى ملامح سلوك النموذج حيث أنه بدون الانتباه لا يمكن أن يكون هناك تعلم. وفي هذه المرحلة تبرز أهمية الانتقائية في الملاحظة حيث أن المقلد يلتفت إلى جزء من سلوك النموذج.

وهناك عدد من العوامل التي تحدد عملية الانتباه منها: شخصية النموذج والنشاطات التي يقوم بها و نوع الخبرة المنمذجة.

ب. مرحلة الاحتفاظ : Retention Processes

الأفراد بصورة عامة لا يمكنهم التأثر بالملاحظة إذا لم يتذكروا السلوك الذي تمت ملاحظته. ومن هنا كانت المرحلة الثانية هي الاحتفاظ بالنشاطات التي تمت ملاحظتها في وقت ما وحتى يستطيع المقلد أن يقوم بالسلوك مع غياب النموذج فلابد من تخزين السلوك في الذاكرة بشكل رمزي.

إن عملية الترميز للأداء الملاحظ تتم إما بصورة لفظية أو بصورة تخيلية وأن الشخص الذي يقوم بترميز سلوك النموذج في ذاكرته يتعلم ويستطيع القيام بالسلوك أكثر من الشخص الذي يراقب فقط أو الذي يكون مشغولاً بأشياء أخرى أثناء عملية المراقبة.

ج. الإنتاج الحركي للسلوك :Motor-reproduction Processes

هذه المرحلة تتضمن تحويل التمثيلات الرمزية إلى فعل ملائم ومن خلال هذا الفعل نستطيع التعرف على الخلل الذي يحدث لدى المقلد في عملية النمذجة للسلوك المطلوب ، ففي هذه المرحلة نتمكن من معرفة إذا كانت جميع الأجزاء في السلوك الملاحظ قد تم تعلمها أم لا، في بعض الأحيان قد نجد خلل في تخزين بعض أجزاء السلوك وهنا يظهر أثر التغذية الراجعة التصحيحية، حيث تعمل على إلغاء الاستجابات الغير ملائمة قبل أن تتشكل بصورة نهائية.

د. المرحلة الدافعية : Motivational Processes

بعد أن تتم ملاحظة النموذج وبمجرد أن يتم تخزين السلوك الملاحظ في الذاكرة نقول أن الفرد قد تعلم بغض النظر عن إظهاره لهذا التعلم عن طريق الأداء. أم لم يظهره ، و بعد أن نتأكد من حدوثه وأن التعزيز يلعب دوراً في إظهار هذا التعلم . ومن هنا يأتي دور الدافعية وأهميتها في دفع الفرد للقيام بالسلوك واستمرار سلوكه حتى تتم تحقيق الهدف وهناك ثلاثة مصادر (إثارة ، دافعية ، الفرد).

العوامل المؤثرة على تقليد النموذج :

هناك مجموعة من العوامل التي لها أثر في قيام الملاحظ بتقليد سلوك النموذج ، تتضمن:

1- ملائمة النموذج كمثير:-

أ-التشابه بين النموذج والملاحظ من حيث (الجنس ، العمر ، الشكل) (الميول والاهتمامات والأفكار) ، مثال : الطفل الذكر يحتذي بوالده وهذا لا ينفي وجود نمذجة من الجنس الآخر.

ب-كلما زاد التشابه ما بين خصائص النموذج وخصائص الملاحظ زاد احتمال حدوث التعلم بالنموذج حيث يزداد التقليد كلما زاد التشابه ما بين النموذج والملاحظ.

ج-العلاقة العاطفية ما بين الملاحظ و النموذج.

2- نمط السلوك الذي يظهره النموذج:

أ- كلما كانت المهارة التي يظهرها النموذج معقدة كلما قلت درجة التقليد بعد الملاحظة.

ب- الاستجابات العدوانية تقلد بدرجة مرتفعة.

ج-معايير المكافئة الذاتية : و هنا لا يقتصر الملاحظ على تقليد استجابة النموذج فحسب وإنما يتبنى معايير مكافئة ذاتية تشبه تلك المعايير التي يتبناها النموذج وبالتالي فإنه سوف يتبنى المعايير الأخلاقية التي أظهرها النموذج وأن تكنيكيات الضبط الذاتي سوف تنتقل بهذه الطريقة.

3- توابع أو لواحق سلوك النموذج:

هل يكافئ سلوك النموذج أم يعاقب أم لا ينال عليه أي شيء (لا عقاب ولا ثواب) وبشكل عام تظهر الدراسات أن المكافئة تزيد من تقليد النموذج.

4- الدافعية التي أعطيت للفرد:

أ- إن التعليمات التي تعطى للشخص قبل مشاهدة النموذج تزوده أما بدافعية مرتفعة أو منخفضة للانتباه.

ب- أن التعليمات الدافعية يمكن أن تعطى للشخص بعد أن يشاهد النموذج وقبل أن يتم اختباره (الفرق ما بين التعلم و الأداء).

آثار التعلم بالملاحظة

أن هناك ثلاثة تأثيرات مختلفة للتعلم بالملاحظة هي :

1- تعلم استجابات جديدة:

يستطيع الملاحظ تعلم استجابة جديدة إذا لاحظ أداء الآخرين والاستجابة الجديدة لم تكن موجودة لدى الملاحظ أي أن احتمال الاستجابة الجديدة يساوي صفراً تحت ظروف المثيرات العادية وهنا يعتبر السلوك الذي تظهره العضوية نتيجة خالصة لأثر التعلم بالملاحظة. و من الأمثلة على ذلك تعلم الضرب على الآلة الكاتبة.

2- كف أو تحرير الاستجابة:

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف بعض الاستجابات أو تجذب آراء بعض أنماط السلوك وبخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى عكس ذلك أي إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة وبخاصة في الحالة التي لا يواجه فيها النموذج عواقب سيئة أو غير سارة نتيجة لما قام به من أفعال . إن الأثر الكفي أو التحريري لسلوك النموذج يرتبط على نحو قوي بالآثار التي تنجم عن هذا السلوك فإذا كانت هذه الآثار غير سارة فسيكون الأثر من النوع الكفي أما إذا كانت الإثارة سارة فسيكون الأثر تحريرياً.

ومن الأمثلة على ذلك أن يلاحظ الطفل نموذج الطفل يقوم بسلوكيات عدوانية ويعاقب عليها. إن ملاحظة الطفل للعقاب الذي وقع على النموذج يؤدي إلى كف الاستجابة المتعلمة عن الظهور ولكن رؤية الطفل لطفل آخر يقوم بهذه الاستجابة العدوانية دون أن ينال عقاب تجعله يظهر هذه الاستجابات أي كأنها تتحرر من الكف الذي حدث بسبب العقاب.

3- تسهيل ظهور استجابة متعلمة:

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية والتي تعلمها في السابق إلا أنه لم يستخدمها ، ولكنها لم تظهر بسبب عدم توفر ظروف ملائمة فالطفل الذي تعلم بعض الاستجابات التعاونية

ولم يمارسها يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني وهنا تظهر الاستجابة المتعلمة.

ثانياً : " ويتمر"

يعتبر الأب الحقيقي لعلم النفس العيادي الأمريكي ، وتركز أساليبه العلاجية على تغيير السلوك الظاهر وليس العمليات النفسية الداخلية .

ثالثاً : "ستانلي جري "

استخدم مصطلح تعديل السلوك لأول مرة في أدب العلاج النفسي ومحاولة تحليله وتعديله وفق مبادئ التعلم .

رابعاً : "كيلر"

طور العديد من برامج التدريب السلوكي ، كما أنه يعتبر مطور نظام التعليم الفردي .

خامساً : " لوفاس:

اشتهر بدراساته الرائدة في معالجة التوحد، كما اشتهر بدراساته الرائدة حول العقاب والنمذجة .

سادساً : " ماكينزي"

اشتهر بأساليب تعليم تكنولوجيا تعديل السلوك الخاصة بميدان التربية الخاصة .

سابعاً : باترسون :

عرف بدراساته حول السلوك العدواني وجنوح الأحداث.

ثامناً : " ساراسون:

له بحوث هامة في الشخصية وعلم النفس العيادي من وجهة النظر السلوكية ، كما استخدام النمذجة في تعديل سلوك الأحداث الجانحين وفي معالجة القلق من الامتحانات.

توظيف النظرية الشرطية الكلاسيكية:

تبدو قيمة هذه النظرية في تفسير بعض أشكال التعلم البسيط وخاصة لدى الأطفال العاديين ولدى الأطفال المعاقين عقليا والتي لا تتطلب الكثير من العمليات العقلية إذ يكفي لحدوث مثل هذا النوع من التعلم وجود مثيرات محدده ترتبط باستجابات محددة أيضا ومن ثم حدوث عملية الاقتران بين تلك المثيرات حتى تكتسب تلك المثيرات ،وبعد عملية الاقتران استمرار استجابات ليست لها في الأصل، وهذا ما يحدث للأطفال العاديين. وخاصة في الطفولة المبكرة وكذلك لدى الأطفال المعاقين عقليا. وتبدو تطبيقات هذه النظرية في تعلم الأطفال المعاقين عقليا الكثير من أشكال السلوك، مثل مهارات الحياة اليومية، أو مهارات القراءة ،ومهارات الأرقام الحسابية، وكذلك تعلم كف الاستجابات غير المرغوب فيها، مثل النشاط الزائد، أو مص الأصابع ومن التجارب التي يذكرها واطسن على توظيف التعلم الكلاسيكي الشرطي في تعلم الخوف لدى الأطفال حالة الطفل البرت والتي كون فيها حالة من الخوف لدى ذلك الطفل بالطريقة الشرطية من مثيرا لم تكن مثيرة للخوف قبل حدوث التعلم الشرطي ، وخلاصة تلك التجربة ،تقديم مثير ما (الأرنب) وهو مثير مرغوب فيه لدى الطفل. ومع مثير آخر صوت مزعج عددا من المرات وخاصة حين يظهر المثير الأول، وبعد اقتران المثير الأول مع المثير الثاني عددا من المرات يصبح المثير الأول قادرا على استمرار استجابة الخوف لدى الطفل ومن ثم تعميم هذه الاستجابة (الخوف) على كل المثيرات المشابه للمثير الثاني .

توظيف النظرية الإجرائية:

تبدو قيمة النظرية الإجرائية في ميدان الإعاقة العقلية في نقطتين: الأولى هي تفسيرها لظاهرة الإعاقة العقلية، والثانية: في توظيفها للمعززات الإيجابية والسلبية في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا.

وتفسر هذه النظرية الإعاقة العقلية على أنها ظاهرة تمثل نقصا في التعلم والخبرة بمعنى أن الفرق في الأداء بين الطفل العادي والطفل المعاق عقليا يرجع إلى ذلك النقص

في كل من التعلم والخبرة وقد فسرت هذه النظرية النقص بصعوبة ربط الطفل المعاق عقليا بين الأحداث البينية(المثيرات) والاستجابة المناسبة ، وبالرغم من أن هذه النظرية لا تؤيد فكرة تصنيف حالات الإعاقة العقلية ولا تركز على الأسباب التي أدت إليها، فأنه ينظر إلى حالات الإعاقة العقلية على أنها حالات تمثل ذلك الأداء الضعيف والسلوك المحدد بسبب في صعوبة ظهور الاستجابات المناسبة في المواقف المناسبة وبالتالي تعزيزها لكي تثبت تلك الاستجابات، ولذا حسب رأي هذه النظرية يلعب التعزيز دورا مهما في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا، وبالتالي زيادة فرص التعلم والخبرة لديهم.

وبناء على ذلك يذكر ماكميلان وكازدين عددا من الإجراءات التي تمثل توظيف هذه النظرية في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا، وكذلك توظيفها في أساليب تدريسهم للمهارات الأكاديمية والاجتماعية والتي تبدو في النقاط التالية:

-تسهيل تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهمات التعليمية وذلك:

1. البحث عن المعززات المناسبة لهم بحيث يعمل المعلم عن البحث عن المعزز المناسب لكل طفل حسب ما يناسبه من معزز، حيث أنها تختلف من فرد إلى آخر.

2.البحث عن الدلائل والتي قد تكون على شكل تلميحات أو إشارات تتمثل في أن يوحي المعلم بتعبيرات الوجه أو اليدين أو أية إشارة أخرى إلى ظهور تلك الاستجابة المرغوب فيها.

3. تسهيل تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهمات التعليمية وذلك من خلال تحليلها إلى مهمات تعليمية فرعية باتباع أسلوب تحليل المهمات التعليمية ومن ثم تعزيزها حتى يكمل الطفل تعلم المهنة التعليمية ككل.

كما يذكر الروسان (1994-1998) ذلك الأسلوب في إعداد الخطة التربوية الفردية وتنفيذها باتباع الخطة التعليمية الفردية.

ومن الدراسات العربية التي أكدت أهمية هذا الأسلوب تلك الدراسة التي أجرتها الخشرمي (1988) والتي هدفت إلى دراسة فاعلية الخطة التربوية والتعليمية الفردية في

تعليم الأطفال المعاقين عقليا، والتي استخدمت فيها أسلوب تحليل المهمات التعليمية في تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهارات اللغوية.

4.توظيف أساليب التعزيز اللفظي والاجتماعي والتي تبدو في جذب انتباه الطفل للمهمة التعليمية وبإشارة انه موضع اهتمام، كمناداة الطفل باسمه.

5. استخدام أسلوب تشكيل السلوك والتي تبدو في تحليل السلوك أو المهمة التعليمية البسيطة إلى مهمات تعليمية فرعية ومن ثم تعزيز كل مهمة فرعية ناجحة يقوم بها الطفل ،حتى يحقق أداء كل المهمة التعليمية ،كمهارات الحياة اليومية ،والمهارات الحركية.

6.استخدام أسلوب تسلسل السلوك والذي يبدو في ربط الاستجابات معا، لتشكل السلوك النهائي، وتعزيز الاستجابة النهائية التي تمثل حدوث السلوك النهائي. ويذكر كازدين وماكميلان عدد من مهارات الحياة اليومية المتعلمة وفق هذا الأسلوب من أساليب تعديل السلوك، كمهارات ارتداء الملابس، والمهارات الأكاديمية، والمهارات الشرائية.

7.استخدام أسلوب التعزيز السلبي والذي يبدوا في وقف المثير المؤلم أو السلوك التجنبي، أو الهروبي، ويذكر كلهان وكوفمان (1949) استخدام وتوظيف هذا الأسلوب في تدريب الأطفال المعاقين عقليا على المشاركة الصفية بتجنب (الصدمة الكهربائية) إذا لم يشارك الطفل في الصف أو اظهر نشاطا زائدا أو عدوانيا.

8. استخدام أسلوب التقليل من تقديم المعززات الإيجابية تدريجيا وذلك حين يتم بناء أو تعديل السلوك المرغوب فيه، حتى لا يصبح بناء السلوك أو تعديله مرتبطا بالمعززات فقط وانما من ذات الطفل نفسه.

الفصل الثالث

تعريف السلوك وتحديده

السلوك المستهدف : (Target Behavior)

يسمى السلوك المراد تغييره في برامج تعديل السلوك بالسلوك المستهدف (Target Behavior) وقد يكون سلوكاً اجتماعياً، أو غير ذلك وقد يكون الهدف تشكيله أو تقويته أو أضعافه وفي برامج تعديل السلوك يتم التركيز على الاستجابة (Responses) وهي الوحدات السلوكية القابلة للقياس المباشر .

وقد يظهر لدى بعض الأطفال المعاقين عقلياً أو الأطفال الذين يعانون من ضغوط شديدة سوء سلوك نظراً للتشوش الذي ينجم عن الرسائل غير الواضحة أو المتناقضة التي يتلقونها من الأهل أو غيرهم، كما أن الأطفال الذين لا يلقون إلا الإهمال أو التجاهل عندما يكونون هادئين وجيدي السلوك قد يتعلمون سوء التصرف لجلب الانتباه إلى أنفسهم -- وكقاعدة عامة: فإن الأطفال الذين يتصرفون تكراراً بصورة سيئة إنما يفعلون ذلك لأنهم يحصلون على ما يرضيهم أو ما يكافئهم على سوء تصرفهم. لهذا ولمساعدة الأطفال على تعلم سلوك مقبول نحتاج دوماً إلى أن نجعلهم يرون بوضوح أن السلوك (الجيد) أكثر إرضاء وجدوى من السلوك السيئ .

معايير السواء واللاسواء :Normality – Abnormality

السواء في اللغة : الوسط بين فريقين والعمل وفق ما هو طبيعي، أما السواء في علم النفس فهو : مصطلح يرادف الصحة النفسية ويعني قيمة معيارية تمثل المتوسط، كما يعني التصرف ضمن معايير مقبولة بعيداً عن الصراع والاضطراب العقلي .

لقد اختلف العلماء في تعريفهم للسوي، فهذا (فرويد) Freud يرى أن الشخص السوي هو القادر على الحب والعمل، أما (سوليفان) Sullivan فيعرف السوي بأنه الشخص الذي يتعامل مع الناس كما هم الآن ، ولا تؤثر على تعامله معهم خبرات سابقة مع أناس آخرين ، أما (ماسلو) Maslow فيرى أن السوي من استطاع أن يحقق ذاته، في حين يرى (رانك) Rank أن السوي هو المبدع ، أما (كاتل) Cattel و(جيلفورد) Guliford فيعتقدان أن السوي هو من يخلو من أعراض الاضطرابات العصابية

والذهانية بشكل نسبي، وهذا يعني أن الفرق بين السوي وغيره هو فرق كمي في الدرجة وليس فرقاً كيفياً في النوع .

إن من أهم السمات التي تميّز السلوك السوي وجود علاقة صحية مع الذات، ويعني ذلك فهم الفرد لذاته وتقبّله وتطويره لها، ووجود مرونة في التفكير بحيث يقوم الفرد السوي بوضع بدائل للسلوك الذي يقود إلى تحقيق الهدف كي لا يصاب بالفشل والإحباط . كما يتميز السلوك السوي أيضاً بالواقعية؛ فالشخص السوي يضع لنفسه أهدافاً ضمن إمكاناته الفعلية حتى لا تؤدي به إلى الفشل، كما أن السلوك السوي يقود صاحبه إلى الشعور بالأمن ويبعده عن الشعور الدائم بالقلق والتوتر الزائد، ويبعده عن المبالغة في تأويل الأعراض ويجعله دائم الاستفادة من الخبرات السابقة .

وبينت الكثير من الدراسات أن الشخصية السوية تتمتع بالخصائص التالية :

1. شعور مرتفع بالأمن .
2. قدرة عالية على الاستبصار وتقدير الذات .
3. عدم وجود فجوة كبيرة بين الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه وبين علاقته مع الآخرين وقدراته .
4. ثبات الفرد في أقواله .
5. الإفادة من الخبرة السابقة .
6. تناسب الانفعالات مع المثيرات .
7. الموازنة بين تلبية الحاجات الجماعية واستقلالية الذات .
8. إشباع الحاجات الفسيولوجية على نحو مقبول .

أما الشذوذ لغةً فهو الانفراد عن الجمهور والاختلاف عن العادي، وهو في علم النفس الانحراف عمّا يُعدُّ سوياً، ويعني إحصائياً الدرجات الخارجة عن فئة المتوسط في التوزيع، فالشذوذ إذاً الاختلاف عن المعيار، وتكمن هنا مشكلة تحديد المعيار الذي يشير إلى الشذوذ .

ويتحدد الشذوذ بناءً على شدة الأعراض وبحيث أن تأثيرها قد أصبح بارزاً ظاهراً في معاناة الفرد . كما يتحدد أيضاً بناءً على الاستمرارية بمعنى أن تلك الأعراض موجودة

لدى الفرد منذ فترة طويلة ، وما زالت موجودة ، ويتحدد الشذوذ أيضاً بعدم تناسب الاستجابة مع المثير .

إن مشكلة التمييز بين السلوك السوي والسلوك غير السوي من المشكلات التي واجهت الباحثين في المجال الإكلينيكي نظراً لأهميتها من الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية يصعب الوصول إلى تعريف دقيق للصحة النفسية إذا لم يتم تعريف السلوك السوي بشكل دقيق، ومن الناحية التطبيقية يتوقف العلاج على تحديد الأنماط السلوكية السوية من غير السوية.

إن صعوبة الاتفاق على تعريف واحد للسواء أو الشذوذ خلق صعوبات كبيرة في التفريق بين السوي وغيره، وهذه الصعوبات من وجهة نظر الباحث لم تمنع العلماء من محاولة وضع محكات للكشف عن السلوك السوي، ومن أهم هذه المحكات:

1. المحك الذاتي

يعتمد هذا المحك في الحكم على السواء على الإطار المرجعي للفرد نفسه على اعتبار أن الإطار المرجعي للفرد يتفق في ملامحه العامة مع الإطار المرجعي للجماعة الذي يحدد سلوك الفرد.

إلاّ أن الباحثان يعتقدان أن الأحكام التي تصدر بناءً على المحك الذاتي غالباً ما تتعرض للتشويه من قبل دوافع الفرد، وعليه فإن هذا المحك لا يعتمد عليه كمحك علمي ، فقد يضع الفرد لنفسه منهجاً أو يعتنق قيمة خاصة ويرى كل من يخالفه غير سوي ، فهذا المعيار غير كافي للتعميم ، إلا في نطاق الحالات المتماثلة ، ولا يمكن الركون لهذا المعيار لأنه مرتبط بالمصالح والهوى .

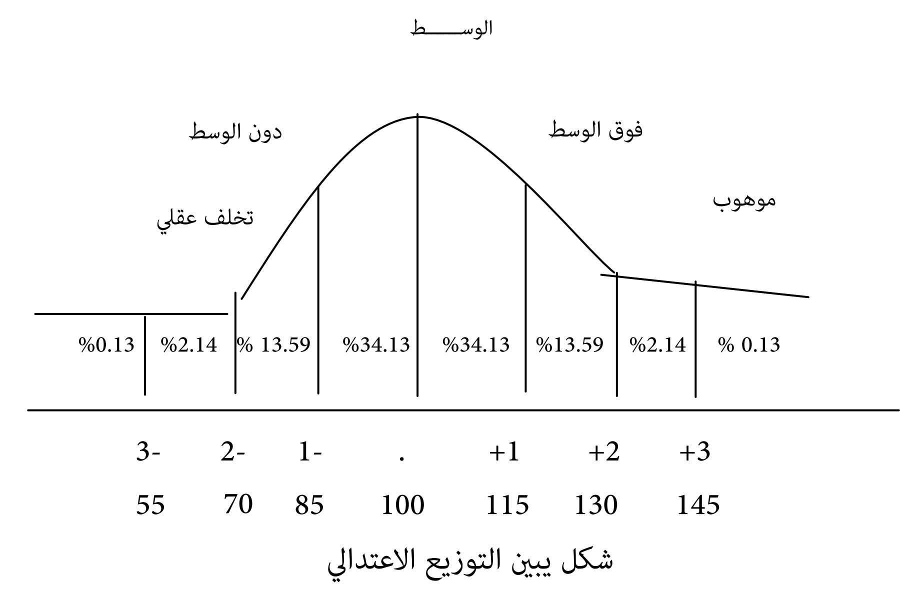
2. المحك المثالي :

يعتبر السلوك المثالي الكامل أو ما يقرب منه من وجهة نظر هذا المحك سلوكاً سوياً، ويرى الباحثان أنه لا يوجد فرد كامل وبالتالي فإن الأسوياء حسب هذا المحك هم الندرة والشواذ هم الغالبية، ولذا لا يعتمد عليه كمحك علمي دقيق.

3. المحك الإحصائي : Statistical Criterion

يعتمد المحك الإحصائي على درجة تكرار السلوك وشيوعه بين أفراد الجماعة، والسلوك الصادر عن أكبر مجموعة من الأفراد يكون سلوكاً سوياً، والسلوك الصادر عن مجموعة صغيرة من الأفراد يكون سلوكاً غير سوي، ويحدد هذا المعيار خطاً فاصلاً بين السواء وعدمه تُحدد بنقطتين فوق الوسط وتحته بمقدار انحراف معياري واحد .

وعند قياس صفة من الصفات ثم رسم العلاقة بين درجات هؤلاء الأفراد فإننا سنجد أن الدرجات تميل إلى توزيع معين (التوزيع الاعتدالي) بحيث تقع معظم الدرجات في الوسط ، وتقل الدرجات كلما اتجهنا نحو الأطراف ، فالأفراد الذين يحصلون على درجات متوسطة يمثلون غالبية الأفراد ، أنظر الشكل التالي :



شكل يبين التوزيع الاعتدالي

ويتضح من التوزيع السابق أن معظم الأفراد يقعون في الوسط ويمثلون 68٪ وهم الأفراد الأسوياء ، وكلما ابتعدنا عن الوسط باتجاه الأطراف أصبح عدد الأفراد أقل وهم يمثلون الحالات الشاذة .

غير أن هذا المعيار لا يصلح لكل السمات وبالذات النفسية منها ، ففي صفة الـذكاء مثلاً فإننا لا نستطيع أن نعتبر فئة مرتفعو الذكاء شواذ لأنها من الصفات المرغوبة والمحببة في المجتمع ، كما أن كلمات من مثل يغلب حدوثه أو عادية لا معنى لهـا إلا في إطـار اجتماعـي معين ، لذا فلا بد من إلحاق السلوك المراد الحكم عليه بمجتمع ما .

4. المحك أو الاتجاه الاجتماعي : Social Approach

يشير سكوت Scott إلى أن هذا الاتجاه يركز على أهمية التوافق مـع المعـايير الاجتماعيـة السائدة ، فإذا اقترب السلوك من معايير المجتمع المتفق عليهـا كـان سـوياً ، وإذا ابتعـد عنهـا كان شاذاً ، وعلى مدى الاقـتراب أو الابتعـاد عـما هـو مقبـول اجتماعيـاً يـتم تقـدير درجـات التكيف .

إن المعيـار الاجتماعـي القـائم في البلـد الواحـد لـيس ثابتـاً مـن جهـة ، ولـيس عامـاً في المجتمعات المختلفة من جهة أخرى ، فنظراً لاختلاف الأنماط الثقافية السائدة في كل مجتمـع يصبح هناك تباين في تعريف مفهومي السواء واللاسواء ، فما هو مقبول في مجتمع ما ويعتبر سوياً ، قد يكون شاذاً في مجتمع أخر . وعلى الرغم من أهمية المعيار الاجتماعي غير أنـه غـير كافٍ وحده كأساس في تحديد الشذوذ ، ولا بد من البحث عن معيار يخـص الأسـس النفسـية التي يقوم عليها الاضطراب الظاهر في حالات الشذوذ.

5. محك الأنثربولوجيا

يدرس المحك الأنثربولجي علاقة أساليب الحياة الثقافيـة مـع أنـواع الاسـتجابات المرضـية، ويعتقـد أصـحاب هـذا المحـك أن أسـاليب الحيـاة الاجتماعيـة تـؤثر عـلى تصـورنا للمـرض والاستجابة له. ويشـير المحـك الأنثروبـولجي إلى أن السـلوك نسـبي فلـيس هنـاك شـكل شـاذ للسلوك في جميع الثقافات، إلا أن الباحثان يران أن هناك أشكالاً من عدم السواء تتحدد وفقاً لمعايير عامة بين كل الثقافات وليست مرتبطة بمجتمع دون غيره كالذهانية مثلاً.

6. المحك الطبي

يعتبر الشذوذ حسب هذا المعيار مرضاً يكون فيه الفرد خطراً على نفسه وغيره، ولكننا كما نلاحظ أحياناً فإن هناك كثيراً من حالات الشذوذ لا تسبب الخطر كالعجز مثلاً الناتج عن ضعف العقل .

7. محك الطب النفسي :

يرى هذا المحك أن السلوك الشاذ هو السلوك الناتج عن الصراعات النفسية أو التلف في الجهاز العصبي، وهذا المحك يطبق على كل المجتمعات، إلا أن هناك مشكلة تتعلق بمدى الاتفاق على تصنيف الأمراض المختلفة.

8. المعيار الإكلينيكي : Clinical Model

يركز هذا المعيار على فاعلية التنظيم الوظيفي للشخصية ، ويهدف إلى تقييم الشخصية وأبعادها المتعددة ، ويركز هذا المعيار على الخلو من مظاهر العجز والقصور ، كما يركز أيضاً على الصحة النفسية للفرد .

9. العلاج النفسي كمعيار : Exposure to Psychiatric Treatment

وهو من أكثر المعايير المتعارف عليها في مجال الاضطراب النفسي باعتبار أن الفرد تحت المعالجة من قبل طبيب نفسي ، إلا أن هذا المعيار يشير إلى المقيمين في المستشفيات للعلاج أكثر ممن يتلقون الخدمات الخارجية .

10. معيار الوظائف البيولوجية : Biological Function Criterion

يشير هذا المعيار إلى مجموعة من الملاحظات التي تستخدم لتقدير الحالة المرضية وشدتها من مثل الأرق وضغط الدم وحالة التنفس والقابلية للأكل ، ولقد أشارت الملاحظات الإكلينيكية على وجود تداخلات متعددة بين حدوث السلوك الخارجي والأعراض البيولوجية .

إنه لمن الصعب وضع حد فاصل بين المعايير المختلفة للسواء فلا يوجد معيار واحد صادق لدرجة اعتباره ممثلاً ، ولذلك لا بد من إيجاد معيار أكثر دقة وهو ما سوف نأتي إليه بعد قليل من خلال المعيار الإسلامي .

معيار السواء واللاسواء من المنظور الإسلامي :

السلوك السوي في المعيار الإسلامي هو ابتغاء مرضاة اللـه عز وجل والقيام بعمل الواجب مما يقود إلى سعادة الفرد . قال تعالى : " **مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللـهِ وَمَن يُؤْمِن بِاللـهِ يَهْدِ قَلْبَهُ وَاللـهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ** " [التغابن : 11] وقوله تعالى : " **بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِندَ رَبِّهِ وَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ** " [البقرة : 112] وقوله تعالى : " **إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللـهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وابشروا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ نَحْنُ أَوْلِيَاؤُكُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَشْتَهِي أَنفُسُكُمْ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَدَّعُونَ** " [فصلت : 30-31] .

أما السلوك اللاسوي فهو الذي فيه تعدٍ على حدود اللـه بارتكاب المحرمات كالسرقة والقتل وإهمال الواجبات المفروضة ، قال تعالى : " **إِنَّمَا جَزَاء الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللـهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُواْ أَوْ يُصَلَّبُواْ أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلافٍ أَوْ يُنفَوْاْ مِنَ الأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ** " [المائدة : 33] ، وقوله تعالى " **قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لاَ تَغْلُواْ فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلاَ تَتَّبِعُواْ أَهْوَاء قَوْمٍ قَدْ ضَلُّواْ مِن قَبْلُ وَأَضَلُّواْ كَثِيراً وَضَلُّواْ عَن سَوَاء السَّبِيلِ** " [المائدة : 77] .

مميزات المعيار الإسلامي على المعايير الوضعية :

1. السلوك السوي مربوط بالفعل الحسن ، والسلوك المنحرف مربوط بالفعل القبيح وكلاهما مرهون بحكم اللـه عز وجل في المعيار الإسلامي ، قال تعالى: " **وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى** " [طه : 124] ، وقوله تعالى " **وَمَن يَتَوَلَّ اللـهَ وَرَسُولَهُ وَالَّذِينَ آمَنُواْ فَإِنَّ حِزْبَ اللـهِ هُمُ الغالبون يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَتَّخِذُواْ الَّذِينَ اتَّخَذُواْ دِينَكُمْ هُزُوًا وَلَعِبًا مِّنَ الَّذِينَ**

أُوتُواْ الْكِتَابَ مِن قَبْلِكُمْ وَالْكُفَّارَ أَوْلِيَاء وَاتَّقُواْ اللـهَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ " [المائدة : 56-57]

2. المعيار الإسلامي يضع قواعد ثابتة للسلوك لا تختلف باختلاف الزمان أو المكان ولا تتأثر بتغير الأفراد أو المجتمعات ، قال رسول اللـه صلى اللـه عليه وسلم : " إن اللـه فرض الفرائض فلا تضيعوها ، وحد الحدود فلا تعتدوها ، وحرم أشياء فلا تنتهكوها ، وسكت عن أشياء رحمة بها غير نسيان فلا تبحثوا عنها " .

3. جمع المعيار الإسلامي جميع مميزات المعايير الأخرى ، وخلصها من التحيز ، فقد جعل الإسلام الفرد المسلم حكماً على سلوكاته ، قال تعالى : " **بَلِ الْإِنسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ وَلَوْ أَلْقَى مَعَاذِيرَهُ** " [القيامة : 14-15] ، وكذلك جعل الإنسان يختار الأفعال التي يطمئن إلى صحتها ، ويبتعد عن الأفعال التي لا يطمئن لها ومده بقواعد تساعده في الحكم على سلوكه ، قال تعالى: " **إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا** " [الإنسان : 3] ، كما يركز المعيار الإسلامي على أن السلوك السوي هو الذي يتفق مع قيم المجتمع الإسلامي ، والسلوك المنحرف هو الذي يخالفه ، قال تعالى : " **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَطِيعُواْ اللـهَ وَأَطِيعُواْ الرَّسُولَ وَأُوْلِي الأَمْرِ مِنكُمْ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللـهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللـهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً** " [النساء : 59] ، وقوله تعالى : " **وَإِن جَاهَدَاكَ عَلى أَن تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ** " [لقمان : 14] .

كما ركز المعيار الإسلامي على مبدأ الوسطية وربطه بشرع اللـه ، قال تعالى : " **وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُواْ شُهَدَاء عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا** " [البقرة : 143] ، وقوله تعالى : " **ولاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا** " [الإسراء : 29] .

وعلى ذلك يكون المعيار الإسلامي من أنسب المعايير للحكم على السلوك السوي والسلوك اللاسوي ، وذلك لاتصافه بالشمولية والموضوعية ولتوافقه مع الطبيعة التي جبل عليها الإنسان .

العناصر التي تميز السلوك السوي والسلوك الشاذ :

يؤخذ في تعديل السلوك بالنقاط التالية :

1. يعتقد في تعديل السلوك أن السلوك الشاذ يحدث نتيجة لخلل في عملية الإشراط (التعلم) ، على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السلوك التكيفي .
2. ففي تعديل السلوك يعد السلوك هو الشاذ وليس الفرد الصادر منه السلوك .
3. ما يميز السلوك السوي عن السلوك الشاذ هو شدته أو تكراره وليس نوعه .

أولاً : تكرار السلوك :

تكرار السلوك : هو عدد المرات التي يحدث فيها في فترة زمنية معينة ،فمثلاً : معظم الناس يغسلون أيديهم عدة مرات يومياً ، ولكن عدد قليل منهم قد يغسلون أيديهم عدة مرات في الساعة ، **ومعظم الأطفال يتشاجرون من حين إلى آخر. لكن البعض يتشاجر بشكل متكرر** ، حينها نقول أن تلك السلوكات غير عادية أو شاذة بسبب معدل حدوثها .

ثانياً : .مدة حدوث السلوك :

بعض السلوكات غير عادية لأن مدة حدوثها غير عادية ؛ إذ قد تستمر لمدة أطول بكثير أو أقل بكثير مما هو عادي ؛ فمثلاً : جميع الأطفال يبكون ولكن بعضهم يبكون عدة ساعات في اليوم الواحد ، وحينها نقول أن تلك السلوكات غير عادية أو شاذة بسبب انحراف السلوك في مدته .

ثالثاً : طبوغرافية السلوك :

أي الشكل الذي يأخذه السلوك ، فمثلاً : عدم وضوح الخط ،أو عكس الأرقام باستمرار .

رابعاً : شدة السلوك :

يعد السلوك شاذاً إذا كانت شدته غير عادية ، فالسلوك غير العادي قد يكون سـلوكاً قويـاً جداً أو ضعيفاً جداً. مثلاً : نحن نعبر عن عدم ارتياحنا للمواقف المزعجة ، ولكن البعض يفقد صوابه لأتفه الأسباب .

خامساً : كمون السلوك :

كمون السلوك هو الفترة الزمنية بين المثير وحدوث السلوك ، ونلاحظ بأن بعـض الحـالات تزيد الفترة الزمنية لديهم حتى يستجيبون للمثير، وهذا الأمر يزيد لدى الأفراد المعوقين عقلياً بزيادة شدة الإعاقة فمثلاً : قد ينتظر الطالب فترة طويلة قبل الاستجابة للسؤال .

تحديد السلوك المستهدف :

عند تحديد السلوك المستهدف يراعى ما يلي :

أولاً: الاعتبارات الأولية :

- هل هناك مشكلة سلوكية بحاجة لعلاج ؟
- هل أجريت محاولة سابقة لمعاجلة المشكلة ؟
- هل يعطي الأشخاص ذوو العلاقة أولوية لبرنامج تعديل السلوك المقترح .

ثانياً : ترتيب المشكلات حسب الأولوية :

- المشكلة التي يود ولي الأمر البدء بها .
- المشكلة الواضحة .
- المشكلة التي يكون علاجها مفتاحاً لغيرها .
- المشكلة التي لها عواقب وخيمة مثل إيذاء الذات .
- سهولة تنفيذ خطة العلاج .
- لها أهمية أكبر في تكيف الطفل .

ثالثاً :الاعتبارات الأخلاقية .

- التعريف الجيد للسلوك لا يسمح بالتفسيرات والتحيزات الشخصية من الملاحظ .

- يكون التعريف جيداً إذا كان قابلاً للملاحظة المباشرة والقياس ، أي نستطيع حساب عدد مرات حدوثه ، أو مدته ، أو شدته .

صياغة الأهداف السلوكية

يشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة عناصر هي :

1.الأداء :

أي وصف الأداء المطلوب إجرائياً بمعنى وصف السلوك بطريقة واضحة لا تسمح بالتفسيرات الشخصية .

2.الظروف :

أي تحديد الظروف التي سيحدث فيها السلوك . وعادة تشمل الظروف : المكان ، والزمان المناسبين لحدوث السلوك .

3.المعايير :

وهي عدة أنواع ، منها:

- تحديد الفترة الزمنية التي يجب أن يحدث فيها السلوك .
- تحديد مستوى دقة الأداء .
- تحديد تكرار السلوك .
- تحديد نوعية الأداء .

الفصل الرابع

قياس السلوك المستهدف

قياس السلوك المستهدف :

يعتبر القياس السلوكي عملية متواصلة تسود كل مراحل عملية تعديل السلوك ولا تقتصر على قياس السلوك مرة قبل العلاج أو ما يسمى بالاختبار القبلي، ومرة بعد العلاج أو ما يسمى بالاختبار البعدي كما هو الحال في القياس النفسي التقليدي.

إن قياس السلوك مرتين فقط عرضة لأخطاء كثيرة، فمن الممكن أن يتأثر القياس بعوامل طارئة قد يكون لها اثر بالغ في السلوك، فقد يخمن الفرد وينجح في ذلك أو قد يواجه مشكلات معينة فيكون أداؤه ضعيفاً.

أهداف قياس السلوك المستهدف :

1- تحديد السلوكيات الاجتماعية والأكاديمية التي تعلمها الفرد وكذلك السلوكيات التي مازال في حاجة إلى أن يتعلمها .

2- تقييم فاعلية طرق تعديل السلوك المستخدمة .

3- إجبار معدل السلوك على تعريف السلوك المستهدف بدقة وبتركيز على ذلك السلوك بالذات .

الاعتبارات الأساسية في قياس السلوك:

قبل البدء بقياس السلوك المستهدف ينبغي على مُعَدّل السلوك (المعالج السلوكي) أن يسأل نفسه عدة أسئلة على النحو التالي : ما هي السلوكيات التي سيتم قياسها ؟ وما هي القواعد التي سيتم إتباعها ؟ ومتى وأين سيتم القياس ؟ ومن الذي سوف يقيس السلوك ؟

1.تحديد السلوكات التي سيتم قياسها:

لا بد من تحديد السلوكات التي سيتم قياسها مع الأخذ بعين الاعتبار عدم محاولة قياس أكثر من سلوك واحد أو سلوكين في آن واحد، لان ذلك سيقلل من احتمال الحصول على معلومات دقيقة .

2.تحديد موعد ومكان القياس:

يحتاج المرشد أو المعالج أن يقرر ما إذا كان سيقيس السلوك بشكل مستمر أو انه سيقيس عينات منها فقط، وفي معظم الأحيان يقوم المرشد أو المعالج بقياس عينات من السلوك في أوقات وأوضاع مختلفة لذلك يحتاج المرشد أو المعالج إلى تقنين أوقات الملاحظة أي أن تكون مدة الملاحظة متساوية من وقت لأخر وأن تكون ظروف القياس متشابهة أيضا من وقت لأخر. ويجب تقنين عدة أشياء منها :

أ- أن تكون مدة الملاحظة متساوية من وقت إلى آخر .

ب- أن تكون ظروف القياس متشابهة من وقت إلى آخر .

3.تحديد مدة الملاحظة:

تتأثر مدة ملاحظة السلوك بالشخص الذي سيقوم بالملاحظة والقيود المفروضة عليه، فإذا كان المعلم نفسه من سيلاحظ السلوك فيجب أن تكون فترة الملاحظة قصيرة نسبياً حتى لا تتأثر عملية التدريس في غرفة الصف.

وإذا كان معدل حدوث السلوك مرتفعاً، فان ملاحظته في فترة زمنية قصيرة قد تكون كافية، أما إذا كان السلوك قليلاً ما يحدث فان قياسه يتطلب فترة زمنية طويلة نسبياً.

4.تحديد الشخص الذي سيقوم بملاحظة السلوك:

أن يكون الشخص الذي سيقوم بملاحظة السلوك قادرا على جمع معلومات تتصف بالدقة والصدق والموضوعية وان يكون الشخص على معرفة بالسلوك المستهدف وبتعريفه وبصفاته وبطرق القياس المستخدمة.

وهناك عدة أسباب تشير إلى أن السلوكيات تتصف بثبات نسبى منه :

1- قد يعيش الشخص في بيئة تتكرر فيها مثيرات معينة محددة .

2- يؤدى التعزيز المتقطع إلى ثبات نسبي في السلوك .

3- الحاجات الفسيولوجية لدى الأفراد ثابتة نسبياً .

وبالرغم مما سبق من أسباب إلا أن مُعَدّل السلوك يأخذ في ملاحظة السلوك ويقيسه حتى يتأكد من وجوده أو عدم وجوده كما يعتقد السلوكيون بأن الأسباب البيئية لها دور في تعديل المتغيرات.

طرق قياس السلوك :

طرق قياس السلوك عديدة ومتنوعة فقد تشمل الاختبارات النفسية والاختبارات التقليدية مثل اختبارات الذكاء والاختبارات الشخصية وخصوصاً في المراحل الأولى.

أولاً : المقابلة السلوكية :

الهدف الرئيسي من المقابلة السلوكية هي تحديد السلوك المستهدف من جوانبه المختلفة، ومحاولة التعرف على العوامل التي تؤثر فيه.

والمقابلة هي علاقة اجتماعية ، مهنية ، فنية ، تحدث وجهاً لوجه بين المرشد والعميل في جو نفسي تسوده الثقة بهدف جمع المعلومات والوصول لحلول ملائمة ، ويعرفها البعض بأنها حوار وجهاً لوجه بغية الحصول على معلومات والتوصل إلى تشخيص وتقدير للسلوك ،كما أنها محادثة بين شخصين يبدأها الشخص الذي يجري المقابلة وتهدف إلى الحصول على معلومات وثيقة الصلة بالبحث .

تقسم المقابلة بصورة عامة إلى :

1- **المقابلة المبدئية :** تتم بهدف التعارف والتمهيد لمقابلات أخرى .

2- **المقابلة القصيرة :** تستغرق وقتاً قصيراً لحل مشكلة طارئة أو قد تكون بداية لمقابلات أطول .

3- **المقابلة الفردية :** تتم بين المرشد وعميل واحد .

4- **المقابلة الجماعية :** تتم بين المرشد وجماعة من العملاء .

5- **المقابلة المقيدة (المقننة) :** وهي تدور حول موضوعات محددة وتحدد أسئلتها سلفاً .

6- **المقابلة الحرة :** توفر الحرية للعميل في الحديث وتتم بطريقة تمتاز بالحرية والتلقائية غير أنها في حالة غياب الخبرة تصبح مضيعة للوقت .

تقسم المقابلة من حيث أهدافها إلى :

1- المقابلة لجمع المعلومات .

2- المقابلة الإرشادية أو العلاجية (الإكلينيكية) : غايتها العمل على حل المشكلات التي تواجه .

3- المقابلة الشخصية : تهدف إلى انتقاء الأفراد المناسبين للعمل أو الدراسة.

تقسم المقابلة من حيث الأسلوب إلى :

1- **المقابلة المتمركزة حول العميل (غير مباشرة) :** هي مقابلة حرة تسير وفق ما يريد العميل .

2- **المقابلة المتمركزة حول المرشد (المباشرة) :** تسير في خطوات محددة مقننة وتكون تحت تصرف المرشد .

خطوات المقابلة :

1-الإعداد للمقابلة : ويتم الإعداد للمقابلة وفق ما يلي :

أ- تحديد أهداف المقابلة ؛ حيث أن هدف المقابلة يحدد شكلها .

ب- تحديد الأفراد الذين سوف يتم مقابلتهم .

ج- تحديد أسئلة المقابلة بحيث تمتاز بالوضوح والموضوعية .

د- تحديد مكان المقابلة وزمانها .

2- تنفيذ المقابلة ضمن :

أ- التدريب على إجراء المقابلة .

ب- التنفيذ الفعلي للمقابلة مراعياً :

- أن يكون الحديث مشوقاً يقود في النهاية إلى توضيح دور العميل .
- تحقيق الأمن والطمأنينة .
- الانتقال التدريجي من الموضوعات العامة إلى الخاصة .
- يسأل المرشد أسئلة واضحة ويعطي الوقت الكافي للعميل لتقديم الإجابة .
- يوجه المرشد العميل للالتزام بالسؤال وعدم المبالغة في التحدث عن موضوعات غير هامة .

- المحافظة على الجو الودي للمقابلة بعدم إحراج المفحوص بتوجيه أسئلة هجومية .

3- **تسجيل المقابلة :** ويراعى ما يلي :

أ- يفضل تسجيل ملاحظات مختصرة كي لا يستغرق كل الوقت في التسجيل.

ب- لا يجوز ترك التسجيل إلى نهاية المقابلة لأنه قد تُنسى الكثير من المعلومات .

ج- استخدام أجهزة التسجيل الصوتي بشرط موافقة العميل .

عناصر المقابلة :

1. وجود هدف للمقابلة .
2. اعتماد المقابلة على التبادل اللفظي .
3. تتم المقابلة وجهاً لوجه .
4. قد تتم المقابلة مع فرد أو جماعة .

شروط المقابلة :

1. تكوين علاقة ألفة بين المرشد والعميل .
2. تتم المقابلة في زمن ومكان ملائم .
3. وضوح الأسئلة .
4. تسجيل المعلومات فوراً .

أهداف المقابلات السلوكية :

أ- تفهم المشكلة التي يعانى منها الفرد.

ب- التعرف على تاريخ تطور الحالة.

ج- معرفة أنماط التفاعل الأسري.

د- التعرف على الإمكانات الأسرية المتوافرة.

متى تكون المقابلة أنسب الأدوات :

يذكر "صالح العساف" نقلاً عن كرلينجر kerlinger أن هناك ضوابط لاستخدام المقابلة أهمها :

1. إذا كان عدد الأفراد كبيراً فالأفضل عدم تطبيق المقابلة .
2. إذا كان هناك إمكانية تطبيق أداة أخرى فلا داعي تطبيق المقابلة .

3. إذا كان يصعب تطبيق أداة أخرى على العينة فتستخدم المقابلة .
4. إذا كانت المعلومات سرية لا يجاب عليها إلا بالمقابلة فتستخدم .

محددات المقابلة :

يشير "عاصم الأعرجي" إلى المحددات التالية للمقابلة :

1. تظهر أثناء المقابلة وجود التأثيرات النفسية السلبية من قبل الباحث أو من يطبق عليهم الباحث وما لها من انعكاسات على الإجابات المستلمة .
2. إن عدم توفر الوقت الكافي أحياناً قد لا يعطي المجال للمفحوص للتعبير بدقة عما يجول في باطنه .

ثانياً : قوائم التقدير السلوكية :

يتطلب التعرف على مُعَدّل السلوك من الوالدين الإجابة عن أسئلة محددة تهدف إلى تقييم سلوك الفرد من خلال قوائم تقدير سلوكية وهى من أكثر طرق التقويم شيوعاً ومن أمثلتها:

1- يسعد عندما يكون غيره في مأزق	1	2	3	4	5
2- يضرب ويدفع الآخرين	1	2	3	4	5
3- يغيظ الآخرين ويضايقهم	1	2	3	4	5
4- يتصرف بسخافة	1	2	3	4	5
5- يبدو قليل الثقة بنفسه	1	2	3	4	5

ثالثاً : قياس نتائج السلوك :

وهي من أكثر الطرق شيوعاً في قياس السلوك إذ ليس من الضروري أن يلاحظ المعلم التلاميذ أثناء الاختبار بينما الأهم هو قراءة الإجابات. ومنها :

1- تكرار حدوث السلوك :

والمقصود بتكرار حدوث السلوك هو تسجيل عدد مرات حدوث السلوك خلال فترة زمنية معينة وهي تعد طريقة مفيدة إذا كانت الملاحظة ثابتة من وقت لآخر؛ فعلى سبيل المثال إذا أجاب الطفل بشكل صحيح عن عشر مسائل فإن هذا الأمر لا يزودنا

بمعلومات كافية فهل أجاب عن العشر مسائل في دقيقتين أم في عشرين دقيقة ؟ وهل أجاب عن عشر مسائل من عشرة أم من عشرين ؟ أم من ثلاثين ؟ وهل حدث تغير في سلوك الطفل من فترة إلى أخرى ؟

2- تسجيل معدل حدوث السلوك :

وهو عدد مرات حدوث السلوك في الدقيقة الواحدة ويمكن حسابه ببساطة كما يلي :

معدل السلوك = تكرار السلوك ÷ فترة الملاحظة

مثال : إذا أجاب طالب على 24 مسألة حسابية في 6 دقائق فان معدل حدوث السلوك لدية يصبح :

معدل السلوك = 24 ÷ 6 = 4 استجابات في الدقيقة

3- نسبة حدوث السلوك :

ونسبة حدوث السلوك هي : حاصل تقسيم عدد مرات حدوث السلوك على العدد الكلى لفرص حدوثه ×100

نسبة حدوث السلوك = عدد مرات حدوث السلوك ÷ العدد الكلى لوقت الملاحظة × 100

مثال : أجاب طالب على 5 مسائل من أصل 10 فكم نسبة حدوث السلوك ؟

نسبة حدوث السلوك = 5 ÷ 10 × 100 = 50%

رابعاً : الملاحظة المباشرة :

بعض السلوكيات لا تترك أثراً على مُعَدّل السلوك ، ويجب أن نقوم بتدوينها مباشرة دون استرخاء (كالإجابات اللفظية، وإيذاء الآخرين، والخروج من المقعد، وأحداث الفوضى ... الخ لا تترك أثراً بعد أدائها) وهناك عدة طرق لقياس هذا السلوك ،منها :

أ- تسجيل تكرار السلوك :

إن الطريقة الأكثر شيوعاً هي تسجيل عدد المرات التي يحدث فيها السلوك في فترة زمنية معينة وكل ما يقوم به الملاحظ هو تحديد طول فترة الملاحظة وتسجيل السلوك

مباشرة وتصبح هذه الطريقة غير مفيدة إذا استمر السلوك لفترات طويلة فقد لا يكون مفيداً تسجيل عدد مرات مص الإصبع عند طفل كما لابد من إيضاح مدة حدوث السلوك وطبوغرافية السلوك وكيف يحدث.

اسم الطالب: .... التاريخ: ....

اسم الملاحظ: .... السلوك: ....

رقم جلسة الملاحظة: .... المكان: ....

وقت بدء الملاحظة: ....وقت انتهاء الملاحظة:..........

/////// ////////

العدد الكلي للسلوك: .... نسبة الاتفاق بين الملاحظين ....

شكل بطاقة تسجيل تكرار السلوك

ب- تسجيل مدة حدوث السلوك :

عندما يكون السلوك شاذاً وفقاً لطول فترته الزمنية فان طريقة القياس المناسبة للقياس هي تسجيل مدة حدوث السلوك وتصبح أكثر تناسباً عندما تكون مدة حدوث السلوك طويلة أو قصيرة وغالباً ما يقوم مُعَدّل السلوك بحساب مدة السلوك على شكل نسبة الحدوث في فترة الملاحظة.

وتحسب نسبة الحدوث = مدة السلوك ÷ مدة الملاحظة × 100

م	مدة حدوث السلوك	م	مدة حدوث السلوك
1	10 دقائق	5	
2	20 دقيقة	6	
3	15 دقيقة	7	

ج. تسجيل الفواصل الزمنية :

ويتم فيها تقسيم فترة الملاحظة الكلية (10 دقائق) إلى فترات جزئية (15 ثانية) وملاحظة حدوث أو عدم حدوث السلوك المستهدف في كل فترة جزئية وفي هذه الطريقة تسجل أول استجابة تحدث في الفاصل الزمني وبالتالي إذا كان معدل حدوث السلوك مرتفعاً فقد يحدث السلوك عدة مرات خلال الفاصل الزمني الواحد ، مع العلم أنه لا يتم تسجيله إلا مرة واحدة فقط. ومن هنا يجب تحديد طول الفاصل الزمني بكل دقة وغالباً ما يعتمد طول الفاصل الزمني على تكرار السلوك ومدة حدوثه ومقدرة مُعَدّل السلوك على متابعته وتسجيله كافة الملاحظات بدقة .

بطاقة تسجيل الفواصل الزمنية

إسم الطالب : .... التاريخ: ....
إسم الملاحظ : .... السلوك : ....
وقت إبتداء الملاحظة : .... وقت انتهاء الملاحظة : ....
الوقت الكلى ....

الدقيقة الأولى	الدقيقة الثانية	الدقيقة الثالثة	الدقيقة الرابعة
١٥ ١٥ ١٥ ١٥	١٥ ١٥ ١٥ ١٥	١٥ ١٥ ١٥ ١٥	١٥ ١٥ ١٥ ١٥

د. تسجيل العينات الزمنية اللحظية :

وهي طريقة ملاحظة حدوث أو عدم حدوث السلوك أثناء عينات زمنية لحظية. وفي هذه الطريقة يقوم الملاحظ بتقسيم الوقت (فترة الملاحظة الكلية إلى فواصل زمنية قصيرة ومتساوية تماماً) كما في الطريقة السابقة و مُعَدّل السلوك في هذه الطريقة لا يحتاج إلى ملاحظة السلوك باستمرار إنما عليه أن يقوم فقط بتسجيل حدوث السلوك أو عدم حدوثه فقط عند الانتهاء من كل فاصل زمني وهي طريقة عملية أكثر من السابقة.

الدقيقة	الساعة	حدث	لم يحدث
0	10		
5	10		
10	10		
15	10		
20	10		

نسبة الاتفاق بين الملاحظين :

ولأن قياس السلوك يتم من خلال أكثر من شخص بملاحظة أشخاص مدربين في فترات زمنية محددة فاحتمالات الخطأ واردة حيث أن سلوك القائم بالملاحظة يتأثر بعديد من العوامل ولهذا يجب على مُعَدّل السلوك أن يتأكد من صدق البيانات ومن أكثر الطرق الشائعة هي الطلب من شخص آخر أن يقوم بملاحظة السلوك نفسه وفي فترة الملاحظة نفسها ويتم المقارنة بينهم ومن خلال مقارنة البيانات التي جمعها الملاحظ الأول بالملاحظ الثاني ويتم التثبت من البيانات. فإذا كان مُعَدّل السلوك يعتمد على طريقة تكرار السلوك في الملاحظات فتحسب كالتالي من خلال المعادلة الآتية :

نسبة الاتفاق = العدد الأصغر ÷ العدد الأكبر × 100

أما إذا كان معدل السلوك يعتمد على مدة حدوث السلوك تصبح المعالة لنسبة الاتفاق كالتالي :

المدة الأصغر ÷ المدة الأكبر × 100

وبشكل عام إذا كانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين تساوى 80 % أكثر تعد نسبة مقبولة أما إذا كانت أقل من 80% فهي تعنى أن تعريف السلوك لم يكن دقيقا أو طرق ملاحظة السلوك لم تكن واضحة .

تدريب الملاحظين :

أشارت كثير من الدراسات أن من يقوم بالملاحظة يتأثر أداؤه بعدة عوامل مختلفة تؤثر في صدق البيانات التي يجمعها ولذلك يحتاجون إلى التدريب للقيام بالملاحظة حيث يساعد التدريب على التحكم في تلك العوامل أو الحد من آثارها. كما أن هناك حاجة ماسة إلى وضع دليل للملاحظين يشمل على "تعريف السلوك، توجيهات عامة للملاحظة، وضرورة تجنب التخمين، وكيفية التعامل مع الأشخاص قيد الدراسة، كما يطلب منهم حفظ المعلومات المطلوب ملاحظتها والرموز الواردة فيه، كما يجب تزويد الملاحظين بالأخطاء التي وقعوا فيها" ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية :

1- يجب إعداد وتهيئة الملاحظ لتقبل الممارسة العلمية ومتطلباتها.

2- يجب توضيح أهداف الدراسة للملاحظين.

3- يجب الحد من اتصال الملاحظين بعضهم ببعض بهدف منع التحيز في تعريف وقياس السلوك.

4- يجب أن يشبه وضع التدريب موقف الملاحظة الحقيقة.

5- يجب أن يكون نظام الملاحظة سهلاً وبسيطاً وذلك من خلال :

أ- وضع دليل شامل على تعليمات قليلة مكتوبة بلغة مبسطه.

ب- النظر في الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية وذلك للاستفادة منها

6- يجب توضيح قواعد الملاحظة من حيث :

أ- متى وكيف يدخل الملاحظ إلى مكان الملاحظة.

ب- طبيعة التفاعل المسموح به مع الأفراد قيد الدراسة.

ت- ماذا سيفعل الملاحظ بالبيانات بعد جمعها.

مصادر أخطاء الملاحظة :

قد يتأثر سلوك الملاحظ بعوامل عديدة قد تؤثر في صدق الملاحظة المباشرة. ولهذا لابد من التعرف على تلك العوامل وضبطها وهي :

1- رد الفعل : أن سلوك الفرد بوجود أشخاص يلاحظون سلوكه يختلف عنه في حالة عدم وجود ملاحظين. وينتج عنه تغيير الفرد من سلوكياته أثناء فترة الملاحظة وهذا يحدث عندما يكون الشخص على علم أنه تحت الملاحظة. وبالرغم من أن نتائج البحوث المتعلقة بطبيعة رد الفعل تتصف بشيء من التناقض، إلا أنها بشكل عام تؤكد وجود تأثير للعوامل التالية :

أ- درجة تقبل السلوك : إن معرفة الشخص بأنه يلاحظ يزيد من احتمال تغيير سلوكه على نحو مقبول اجتماعياً ويستحسن استخدام ملاحظين آخرين .

ب- خصائص الشخص الملاحَظ : أشارت الدراسات أن الأطفال دون السادسة لا يتأثرون بوجود ملاحظين بنفس الدرجة التي يتأثر بها الراشد أو المراهق والأفراد الواثقين في أنفسهم أقل حساسية لوجود الآخرين .

ت- درجة وضوح الملاحظة : كلما كانت الملاحظة واضحة كلما كان رد فعل الملاحظ أكثر .

ث- خصائص الشخص الملاحِظ : إن عوامل مختلفة تتعلق بالشخص الذي يقوم بالملاحظة قد تزيد ردة الفعل لدى الشخص الملاحظ، ومن هذه العوامل (العمر، والجنس، والمظهر، والأسلوب، وطريقة التعامل) وهو ما يقلل من احتمال حدوث رد الفعل نحو الملاحظة .

2- نزعة الملاحظ نحو تغيير التعريفات الأصلية : كثيراً ما يبتعد الملاحظون عن التعريفات الأصلية للسلوك وهو ما يسمى بتغيير تعريف السلوك وقد يصبحون أكثر أو اقل التزاماً بالتعريف الأصلي وخصوصاً إذا كان التعريف غير واضح أو المعايير غير واضحة ومن الممكن التغلب على ذلك من خلال تعريف السلوك تعريفاً موضوعياً وإعادة تدريب الملاحظين عليه .

3- درجة تعقيد نظام الملاحظة : تعتمد درجة صعوبة أو سهولة نظام الملاحظة المستخدم على عوامل عديدة منها (عدد الأشخاص، عدد السلوكيات، ومدة الملاحظة) وكلما كان نظام الملاحظة أكثر تعقيداً كلما كانت المعلومات أقل صدقاً .

4- توقعات الملاحظ والتغذية الراجعة : تشير الدراسات أن الشخص الذي يهدف لتعديل السلوك أكثر قابلية لأن يجده خلال ملاحظاته نتيجة توقعاته فعندما يتوقع الفرد التعزيز الايجابي فان توقعاته عنه سوف تؤثر في نوعية المعلومات التي يجمعها وكذلك التغذية الراجعة للأفراد لها نفس الدور ومن الأجدى عدم الإفصاح للملاحظين عن أهداف الدراسة .

الرسوم البيانية :

تحتل الرسوم البيانية أهمية خاصة في ميدان تعديل السلوك ذلك أنها تعتمد بوصفها الأداة الأساسية لتنظيم وتفسير البيانات بهدف الحكم على فاعلية إجراءات التعديل المستخدمة.

فوائد الرسوم البيانية :

1- أنها تجعل المعالج على معرفة بطبيعة التغيرات التي تطرأ على السلوك المستهدف بوصفها الأداة الرئيسية في تنظيم وتفسير البيانات .

2- يساعد التحليل البصري للرسوم في تحليل نتائج الدراسة .

3- تعرض التغيرات التي طرأت على السلوك في مراحل مختلفة.

4- لها دور رئيسي في عملية التغذية الراجعة.

وتشمل الرسوم على العناصر التالية :

1- المحور الأفقي : وفيه يمثل الوقت اللازم أو المتغيرات المستقلة (كأسلوب تعديل السلوك).

2- المحور الرأسي : ويمثل السلوك المستهدف.

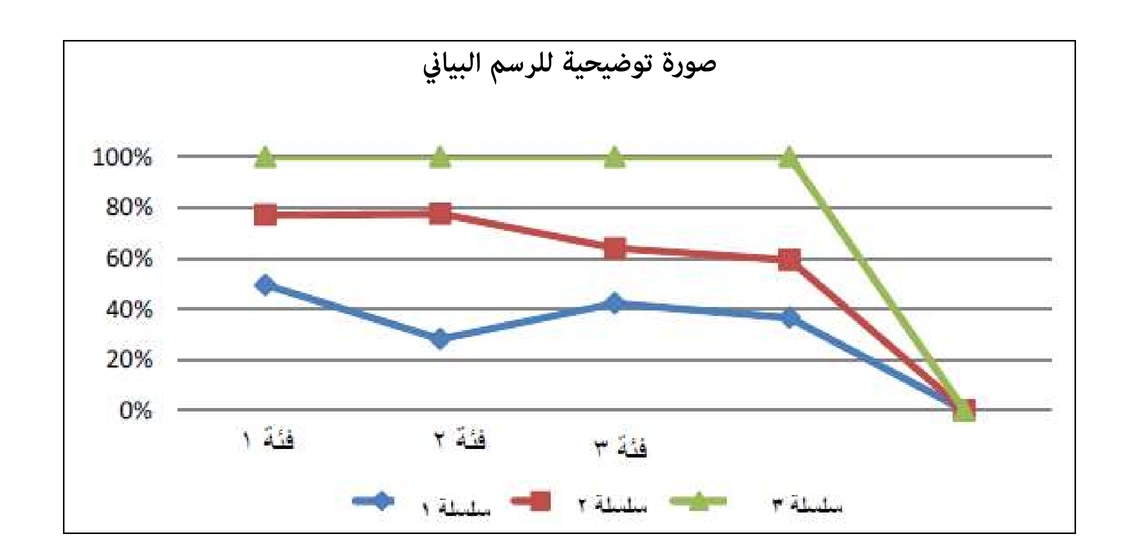
3- الخطوط التي تشير إلى تغير المرحلة التجريبية : وهى خطوط رأسية توضح المراحل الزمنية المختلفة.

4- كلمات أو عبارات تصف المراحل التجريبية في الدراسة.

5- النقاط : وهى تمثل (القيم العددية للمتغيرات، والوقت الذي تم جمع البيانات فيه).

6- مسار البيانات : وهو عملية توصيل النقاط على التوالي بخط مستقيم، وهذا الخط له أهمية خاصة لأنه يمثل العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

7- عنوان الرسم البياني : وهو وصف موجز وواضح يقدم لكل المعلومات التي من شأنها مساعدة القارئ على التعرف إلى المتغير المستقل والمتغير التابع.



خامساً: استخدام الأدوات السوسيومترية :

هي طرق تساعد في الحصول على معلومات عن شخص بواسطة التعرف على مشاعر واتجاهات زملائه نحوه.

كيفية بناء المقياس السوسيومتري للحصول على معلومات دقيقة :

1 . أن تكون الأسئلة واضحة الصياغة لا تقبل التأويل .

2 . أن تكون الأسئلة بعيدة عن الإحراج أو الإيحاء .

3 . أن يتأكد الفرد بأن إجابته لن يطلع عليها أحد وذلك لضمان صدق الإجابة.

4 . أن تسجل أسماء الأفراد على السبورة وفقاً لأماكن جلوسهم لمساعدتهم على تذكر بعضهم بعضاً .

5 . لا بد أن يفهم الأفراد هدف المقياس وأنه لصالحهم .

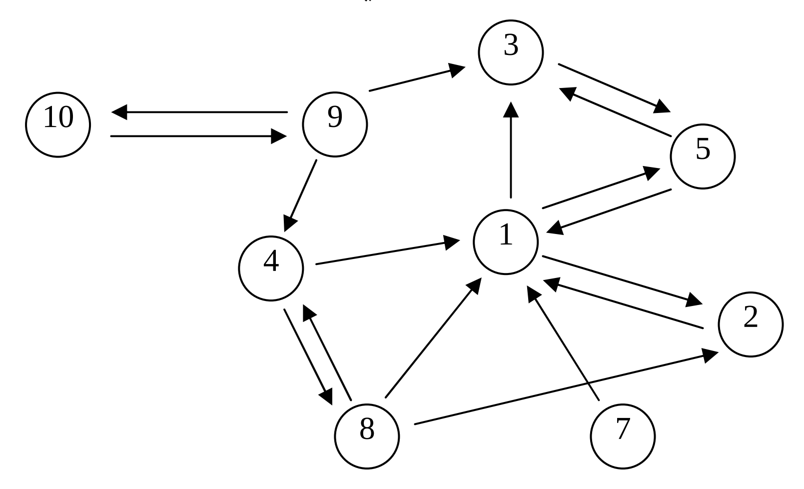
6 . تقديم تعليمات واضحة عن كيفية الإجابة .

ويتم تفسير المعلومات المتحصل عليها من المقياس السوسيومتري بإحدى الطريقتين التاليتين :

1 . السوسيرغرام :

يستخدم في تفسير المعلومات السوسيومترية إذا كان الاختبار مكوناً من سؤال واحد، أو يتم وضع سوسيوغرام لكل سؤال وهذا يتطلب وقتاً وجهداً كبيراً .

مثال : مَن مِن تلاميذ صفك تختاره أولاً كي يحضر معك حفلة المدرسة ؟



2 . جدول ماتركس :

وهو جدول تفرغ فيه الإجابات عن أسئلة المقياس جميعاً ، ضمن الخطوات التالية :

1 . يرسم جدول تقسم فيه مربعات طولياً وعرضياً .

2 . يعطى لكل تلميذ رمزاً رقما أو حرفاً .

3 . كتابة الرموز عمودياً وأفقياً .

4 . تفرغ إجابات كل تلميذ في المكان المناسب ، كما في المثال التالي :

	1	2	3	4	5
1		✗	⊗		
2		✗	⊗		
3		✗		⊗	
4	✗	⊗			
5	✗		⊗		

هناك أشكال أخرى من المقاييس السوسيومترية يطلب فيها من التلميذ الإشارة إلى زملائه الذين يتصفون بصفات معينة مثل :

مَن مِن زملائك يمتاز بالمشاركة داخل الفصل ؟

مَن مِن زملائك يمتاز بالمشاغبة ؟

مَن مِن زملائك يتصف بالعدوان ؟

ومن أشكالها أيضاً مقياس التقبل الاجتماعي ويتم كما يلي :

ضع رقم (1) أمام اسمك .

ضع رقم (2) أمام اسم كل تلميذ تود أن يكون صديقاً حميماً لك .

ضع رقم (3) أمام اسم كل تلميذ تود أن يكون صديقاً لك .

ضع رقم (4) أمام اسم كل تلميذ تعتبره زميلاً لك .

ضع رقم (5) أمام اسم كل تلميذ لا تعرفه .

ضع رقم (6) أمام بقية الأسماء في القائمة .

وهذه الأشكال يمكن وضعها على صورة سوسيوغرام أو جدول ماتركس.

الفصل الخامس

استراتيجيات تعديل السلوك :

استراتيجيات تقوية السلوك المرغوب:

التعزيز

استراتيجيات تعديل السلوك :

هي مجموعة من الإجراءات والتكنيكات السلوكية القائمة على أساس المنهج السلوكي في العلاج ، ومنها التعزيز .

خصائص استراتيجيات تعديل السلوك

من الخصائص التي يجب أن تتوافر في استراتيجيات تعديل السلوك ما يلي :-

1- أن تكون سهلة التنفيذ .
2- أن تقابل الخصائص والتفضيلات المتفردة للطالب .
3- أن تتماشى مع خصائص المشكلة التي يعانى منها الطالب والعوامل المرتبطة بها .
4- أن تكون إنمائية .
5- أن تشجع تنمية مهارات الضبط الذاتي .
6- أن تقوي توقعات الطالب في الفاعلية الشخصية أو الكفاءة الذاتية .
7- أن تستند على الدراسات .
8- أن تكون ذات جدوى ويمكن تطبيقها عمليا .
9- أن لا ينتج عنها مشكلات إضافية للطالب أو الآخرين ذوي الأهمية في حياته .
10- أن لا تحمل الطالب أو الآخرين ذوي الأهمية في حياته أعباء كثيرة يقومون بها.
11- أن لا تبنى على حلول سابقة غير ناجحة .
12- أن لا تطلب من المرشد الطلابي أو معدل السلوك أكثر مما يستطيع فعله.

جوانب أساسية يجب عدم إغفالها عند تعديل السلوك :

1- سلامة الركائز الأساسية في سلوك الإنسان وهى الحواس والجهاز العصبي والجهاز الغدى لتحقيق التوازن الجسمي والنفسي تمهيدا للقيام بتعديل السلوك بصورة فعالة .

2- إن النجاح في ضبط السلوك من خلال تطبيق قواعد السلوك والمواظبة وغيرها لا يعنى في كل الأحوال تحقيق أهداف تعديل السلوك بل قد تكون عملية الضبط وقتية وإنما تحتاج إلى الرعاية بشكل مستمر .

3- إن استراتيجية تعديل السلوك التي تصلح مع طالب قد لا تصلح في موقف مشابه لطالب أخر وفق مبدأ الفروق الفردية .

4- إن المرشد الطلابي أو معدل السلوك في حاجة إلى المعرفة من اجل اختيار المناسب بين الأساليب والاستراتيجيات المختلفة لتعديل السلوك ومعرفة متى وكيف ولماذا يستخدم احدها دون غيرها .

5- إن طالب العام الحالي يختلف عن طالب العام الماضي بسبب حجم المتغيرات والمعلومات التي يتلقاها عبر وسائل التقنية الحديثة مما يؤدى إلى تغيرات ملموسة في السلوك تتطلب إيجاد أساليب تطبيقية لمواجهة المشكلات لهؤلاء الطلاب .

التعزيز : Reinforcement

يمكن العمل على زيادة سلوك الإنسان من خلال تعزيزه ودعمه والتعزيز هو الإجراء الذي يؤدي إلى توابع إيجابية بعد حدوث السلوك مباشرة أو إزالة توابع سلبية بعد حدوث السلوك مباشرة مما يعمل على زيادة احتمال تقوية السلوك وتكراره، ويعتبر التعزيز أساسا في عملية تعديل السلوك ،وينص قانون التعزيز : (أن كل سلوك مؤدي إلى مكافئة (نتيجة محصل تدفع صاحبه للتكرار وغالبا للحصول عليها ثانية) ؛ فالمكافأة إذا هي نتيجة ومحصل بعد القيام بذلك السلوك وبطبيعة الحال إذا لم يحدث السلوك فلن تكن هناك أي مكافئة، فإن السلوك الذي لا يؤدي إلى مكافئة نادرا ما يدوم لدى صاحبه ويندر حصوله مع الزمن، أما إذا أستمر الفرد في أداء سلوك معين وبشكل متكرر فيمكن القول إن ذلك قد حصل لأن مؤدي ذلك السلوك هو شكل من أشكال المكافأة لصاحبه .

إن قوة التعزيز عادة تظهر بعد إنجاز السلوك المستهدف، ولا يكون التعزيز في مقدمه السلوك كدافع ميكانيكي بل يأتي التعزيز كمكافأة معنويه بنهاية العمل المنجز .

والتعزيز هو عملية تدعيم السلوك المناسب ، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل بإضافة مثيرات إيجابية ، أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه، ولا يقتصر وظيفة التعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل فقط ، فهو ذو أثر إيجابي من الناحية النفسية ومن الناحية الانفعالية أيضا (حيث يؤدي التعزيز إلى تحسين مفهوم الذات) وهو أيضا يستثير الدافعية ويقدم تغذية راجعة بناءة.

وبالرغم من أن التعزيز من اكثر أساليب تعديل السلوك الإنساني فاعلية فإن ذلك لا يعني استخدامه عشوائيا. فالتعزيز الفاعل هو التعزيز المشروط (Contingent Reinforcement) الذي يتوقف على طبيعة السلوك. وذلك يعني ضرورة تعزيز السلوك المناسب وعدم تعزيز السلوك غير المناسب.

المثير التعزيزي :

المثير التعزيزي، أو المعزز، هو حدث أو شيء إذا تبع السلوك الإجرائي فسيؤدي إلى زيادته واستمرار يته. وبناء على ذلك، فالمعزز يعرف وظيفيا (أي من خلال تقييم الوظيفة التي أداها). فاذا أدى الحدث الذي تبع السلوك إلى زيادة احتمالات تكراره في المستقبل في المواقف المماثلة فهو معزز.

والمعززات نوعان :

(1) معززات غير شرطية (Reinforces Unconditioned) أو أولية (Reinforces Primary) وهي أحداث أو أشياء لها خصائص معززة بطبيعتها أي أنها لا تكتسب هذه الخصائص من خلال العمليات الاشراطية (مثل النوم، والطعام، والدفء) ، فهي التي تؤدي إلى زيادة في سلوك الفرد من دون أي سابق تعلم فالطعام على سبيل المثال يعتبر معززا أوليا لان الفرد لا يحتاج إلى تعلم لطعام لذيذة سيشعره بالسعادة والراحة .

(2) معززات شرطية (Reinforces Conditioned) أو ثانوية (Secondary Reinforces) وهي مثيرات حيادية أصلا ولكنها اكتسبت خصائص تعزيزية من خلال الاقتران بمعززات غير شرطية (مثل الثناء، والانتباه،

والرموز)، فهي متعلمة فيصبح واحدها معززا يؤدي إلى زيادة سلوك الشخص من خلال تعلم قيمته أو ربطه بمعززات أولية وتعتبر النقود على سبيل المثال معززات ثانوية لأننا نتعلم قيمتها من خلال تجاربنا وكذلك بالنسبة للمعززات الاجتماعية كالابتسام والتقبيل والحضن .

وتصنف المعززات أيضا إلى معززات إيجابية (Positive Reinforces) إذا كان ظهورها أو إعطاؤها الفرد يزيد سلوكه ومعززات سلبية (Reinforces Negative) إذا كان اختفاؤها أو تخليص الفرد منها يزيد سلوكه. والمعززات الإيجابية خمسة أنواع وهي: (1) معززات غذائية (Edible Reinforces) وتشمل جميع أنواع الطعام والشراب المفضلة بالنسبة للفرد، (2) معززات مادية (Tangible Reinforces) كالألعاب، البالونات، والمعجون، (3) معززات نشاطية (Activity Reinforces) كالنشاطات الرياضية، والاستماع للموسيقى، والرسم، والإصغاء للقصص، (4) معززات اجتماعية (Social Reinforces) مثل الانتباه، والثناء، والابتسام، (5) معززات رمزية (Token Reinforces) وهي أشياء مادية تستبدل بمعززات أخرى كالنقاط والكوبونات.

التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement :

يتضمن التعزيز الإيجابي زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل وذلك بتقديم معزز إيجابي للشخص عندما يقوم بذلك السلوك أي أنه يظل يؤدي السلوك المرغوب فيه لأنه يعود عليه بالفائدة (التعزيز).

ومن الأمثلة على المعززات الإيجابية المحتملة: معانقة الأم لطفلتها عندما تظهر سلوكا حسنا، وتربيت المعلمة على كتف الطفل الذي ينتظر دوره، والابتسام لشخص تصرف بطريقة مهذبة، وقول "أحسنت" أو "صحيح" لطفل أجاب بشكل مناسب على سؤال ما، والانتباه لطالب يؤدي واجبه المدرسي بإتقان، الخ .

والتعزيز الإيجابي هو بمثابة الهيكل العظمي في علم تعديل السلوك، ولا يكاد يخلو برنامج منه. وحتى يحقق التعزيز الإيجابي أهدافه بفاعلية لا بد من مراعاة العوامل التالية:

1. اختيار المعززات الإيجابية المناسبة للفرد.
2. تقديم المعززات بعد حدوث السلوك المناسب فورا.
3. تنويع التعزيز تجنبا للإشباع.
4. استخدام جدول التعزيز المناسب.
5. توفير المعززات بكميات تتلاءم والسلوك المستهدف.
6. تجنب إعطاء المعزز (كرشوة) كي يتوقف الطفل عن البكاء أو الصراخ أو إيذاء الآخرين .
7. لا يعطى المعزز إلا بعد أن ينتهي الطفل من إتمام أو إنجاز العمل المطلوب .
8. الانسحاب التدريجي في تقديم المعززات في نهاية تعلم السلوك.

الفرق بين التعزيز والرشوة :

أن قوة التعزيز عادة تظهر بعد إنجاز السلوك المستهدف ولا يكون التعزيز في مقدمة السلوك بل يأتي كمكافأة معنوية في نهاية العمل حيث أنه إذا قدم التعزيز قبل إنجاز العمل المطلوب منه لا يجد الطفل سببا للقيام بالعمل المطلوب منه.

أما الرشوة فهي سوء استعمال قوة التعزيز حيث إنها عادة تسبق القيام بالعمل وبالتالي لا يرغب الطفل في إنهاء المهام المطلوبة منه.

التعزيز السلبي : Negative Reinforcement

التعزيز السلبي هو زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل وذلك بإزالة مثيرات منفرة عندما يقوم الشخص بتأدية ذلك السلوك. والتعزيز السلبي ليس عقابا، بل هو تعزيز فالتعزيز يقوي السلوك بينما يضعف العقاب السلوك. ومن الأمثلة على التعزيز السلبي : فتح نوافذ البيت في يوم حار، تجنب الكلام مع شخص مزعج، تناول حبة أسبرين للتخلص من الصداع، وتجنب السائق الشوارع المزدحمة.

والتعزيز السلبي هو أساس ما يعرف بالاشراط الهروبي (Conditioning Escape) الذي يعني الهروب من المثير المنفر مما ينجم عنه تعزيز استجابة الهروب . فالشخص الذي يخاف من الكلاب يتعلم الهرب منها والرجل قد يتعلم مغادرة

المنزل عندما يصبح أطفاله مزعجين جدا لأن خروجه من البيت يخلصه من المثير المنفر أي من إزعاج الأطفال.

وقد يقود التعلم الهروبي إلى التعلم التجنبي (Avoidance Learning) الذي يعني تجنب المثير المنفر. فالمرشح للانتخابات قد يتجنب الخوض في قضايا مثيرة للجدل لكي لا يخسر أصوات الناخبين، والطالب قد يتجنب الذهاب إلى الصف إذا لم يكن مستعدا جيدا للمحاضرة، وبخاصة إذا كان المدرس معروفا بحزمه، والجار قد يتجنب الاختلاط بجاره المعروف بطباعه المزعجة، وهكذا.

وفي برامج تعديل السلوك، يستخدم التعزيز السلبي لتدعيم الاستجابات الإيجابية؛ فالمعلم قد يهدد الطالب بفقدان بعض العلامات أو بعدم دخول الصف إذا هو لم يسلم واجبه أو لم يحضر في الوقت المناسب، الخ .

ومن الأمثلة على التعزيز السلبي ما يذكره (Schaelfer,Lovans&Simmons, 1965) في استخدام أسلوب التعزيز السلبي في تشجيع اثنين من الأطفال (Autistic) على الحديث مع الآخرين حيث وضع الأطفال في غرفة مكهربة الأرضية ، فإذا اتجهوا نحو الكبار والحديث معهم ، فإن الصدمة تقل أو تنتهي ، وهذا يعني أن السلوك المرغوب قد عزز بطريقة سلبية (Kazdin,1980). كما استخدم التعزيز السلبي مع الأطفال المعوقين عقليا من أجل تنمية ميلهم نحو بعض الألعاب ، واستخدم أيضا في تعديل سلوك طفل يبول على نفسه عن طريق استخدام جهاز التنبيه .

التعزيز التفاضلي : Differential Reinforcement

هو تعزيز الاستجابات المناسبة، وتجاهل الاستجابات غير المناسبة. ومن الأمثلة على ذلك تعزيز الطفل عندما يلعب بطريقة مناسبة، أو يطلب شيئا بأسلوب مقبول، أو ينتظر دوره، أو يساعد غيره، ويتجاهله عندما يتصرف بطريقة غير ناضجة أو بأسلوب فوضوي أو عدواني . . . إلخ.

وقد يشمل التعزيز التفاضلي أيضا تعزيز السلوك في موقف معين (كالكتابة في الدفتر أو تناول الطعام في المطبخ) أو تجاهله في مواقف أخرى (كالكتابة على الحائط

أو تناول الطعام في غرفة النوم) وكذلك أيضاً تعزيز رمي المناديل في سلة المهملات وتجاهله في حالة رميه على الأرض، وبهذا يبدأ السلوك بالحدوث في مواقف معينة دون غيرها ، ويعني ذلك ان الفرد تعلم التمييز (Discrimination) أي ان سلوكه في موقف ما اصبح يختلف عن سلوكه في موقف آخر في وجود مثير آخر.

التعزيز التفاضلي للسلوك البديل : Differential Reinforcement of Alternative Behavior (DRA)

يتجاهل معدل السلوك في هذه الطريقة الاستجابة غير المناسبة للفرد ولكنه في الوقت نفسه يعزز الاستجابة البديلة لها أو غير المتوافقة معها. ويكون السلوكان غير متوافقين إذا كان حدوثهما معا أمرا غير ممكن. فالخروج من المقعد مثلا يمكن خفضه بتعزيز الجلوس، والسلوك العدواني يمكن خفضه بتعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي والتعاوني، واللغة الرديئة يمكن خفضها بتعزيز الكلام الطيب، وهكذا.

ويشمل هذا الأسلوب (الذي يسمى أيضا بالتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض للسلوك المستهدف أو غير المتوافق معه) تعزيز الشخص عند قيامه بسلوك لا يتوافق وظيفيا أو جسميا مع السلوك المراد خفضه. ومن حسنات ذلك أن السلوك غير المناسب سيتوقف أثناء حدوث السلوك البديل أو النقيض له. ولكن المشكلة الرئيسة في هذا الأسلوب تتمثل في صعوبة تحديد سلوك بديل مناسب أحيانا.

التعزيز التفاضلي للسلوك المناسب Differential Reinforcement of Appropriate Behavior

يستند هذا الأسلوب إلى افتراض مفاده أن تقوية السلوك المناسب قد تؤدي إلى إضعاف السلوك غير المناسب بشكل تلقائي. وبناء على ذلك، فإن هذا الأسلوب يشتمل على زيادة السلوك المناسب إلى درجة لا يتوفر معها للشخص متسع من الوقت لتأدية السلوك غير المناسب.

ولا شك في أن الحسنة الرئيسة لهذا الأسلوب تتمثل في تهيئة الفرص لتدعيم السلوك المناسب. ولكن ثمة سلبيتان له وهما: (1) أنه لا يؤثر بشكل مباشر على السلوك غير

المناسب، (2) أن السلوك غير المناسب قد يستمر بالحدوث بالرغم من تدعيم السلوك المناسب.

التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى Differential Reinforcement of Other Behaviors (DRO)

يتضمن هذا الأسلوب من أساليب تعديل السلوك تجاهل الفرد عندما يصدر السلوك غير المرغوب فيه المراد كبحه. كما يتضمن في الوقت ذاته تعزيزه عند قيامه بأي سلوك آخر مقبول. ولأن الهدف من هذا الإجراء هو تشجيع الفرد على الامتناع عن السلوك غير المرغوب فيه فهو يسمى أيضا بالتدريب على الحذف (Omission Training). وفي هذا الإجراء، يحدد معدل السلوك الاستجابة التي يريد خفضها ويعرفها إجرائيا ويجمع معلومات عن قوتها. ويحدد فترات زمنية إذا امتنع الشخص فيها عن القيام بالاستجابة غير المقبولة فيجب أن يحصل على التعزيز وإذا لم يمتنع فيجب أن يحرم من التعزيز.

وفي ضوء ذلك فإن ما يتضمنه التعزيز التفاضلي للاستجابات الأخرى هو تعزيز الشخص في حالة امتناعه عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه في الفترة الزمنية التي تم تحديدها مسبقا. ولهذا الأسلوب حسنات منها: (1) أنه إجراء بسيط قابل للتنفيذ بسهولة فكل ما ينبغي عمله على معدل السلوك هو تحديد ما إذا كان السلوك المستهدف قد حدث أو لم يحدث، (2) أنه يتضمن تعديل السلوك المستهدف مباشرة وذلك بتعزيز عدم حدوثه.

ورغم ذلك، فثمة سلبيتان لهذا الأسلوب وهما: (1) أنه أسلوب لا يهدف إلى تعليم أي سلوك مناسب بشكل مباشر، (2) أنه يشمل تعزيز الشخص عندما يمتنع عن القيام بالسلوك غير المناسب وقد ينطوي ذلك على تعزيز سلوك آخر غير مقبول.

التعزيز التفاضلي للمعدلات المنخفضة Differential Reinforcement of Low Rates (DRL)

يمكن القول أن هذا الأسلوب من أساليب تعديل السلوك هو عكس أسلوب التشكيل. ففي التشكيل يتم تطوير وتقوية السلوك المرغوب فيه خطوة خطوة. أما في

التعزيز التفاضلي للمعدلات المنخفضة فيتم خفض السلوك غير المرغوب فيه خطوة خطوة.

فبعد أن يحدد المعالج السلوك الذي يريد خفضه ويعرفه إجرائيا ويجمع بيانات عن معدل حدوثه، فهو يحدد معيارا للسلوك إذا تحقق يحصل الشخص على تعزيز. فإذا كان الطالب مثلا يجيب في معظم الأحيان عن سبعة أسئلة من عشرة بشكل خاطئ فهو يحصل على التعزيز إذا أجاب بشكل خاطئ عما لا يزيد عن ستة أسئلة فقط من عشرة ومن ثم عن خمسة فأربعة وهكذا إلى أن يصبح أداؤه مقبولا.

أشكال المعززات:

أ. المعززات الأولية:

وهي المعززات المرتبطة بالحاجات الأولية للإنسان مثل المأكل والمشرب، الحلويات وعند استخدام المعززات الأولية يجب الأخذ في الاعتبار النقاط التالية:

- **مراعاة حالة الفرد الجسمية والصحية.**
- **مراعاة حالة الإشباع أو الحرمان لدى الفرد .**
- **مراعاة الفروق الفردية في المعززات المختلفة .**

ب. معززات ثانوية

وهي مثيرات (محايدة) في البيئة ليس لها صفة المعزز ولكنها تكتسب هذه الصفة من خلال ارتباطها بمعزز أولي ، فالمال هو معزز ثانوي لأنه وسيلة للحصول على معزز أولي مثل الطعام .

ج. المعززات الغذائية:

لقد أوضحت مئات الدراسات خاصة في مجال تعديل سلوك الأطفال المعوقين أن المعززات الغذائية ذات أثر بالغ في السلوك إذا ما كان إعطاؤها للفرد متوقفاً على تأديته لذلك السلوك، والمعززات الغذائية تشمل كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد.

ويترتب على استخدام المعززات مشكلات عديدة حيث يعترض الكثيرون على استخدامها إذ ليس مقبولاً أن يجعل تعديل السلوك مرهون بحصول الفرد على ما يحبه من الطعام والشراب من أجل قيامه بتأدية السلوكيات التي يهدف إليها البرنامج العلاجي.

كما أن إحدى المشكلات الأساسية التي تواجه المعالج عند استخدام المعززات الغذائية تتمثل في مشكلة الإشباع والتي تعني أن المعزز يفقد فعاليته نتيجة استهلاك الفرد كمية كبيرة منه وبالا مكان التغلب على هذه المشكلة من خلال:-

أ -استخدام أكثر من معزز واحد.

ب- تجنب إعطاء كميات كبيرة من المعزز نفسه.

ت -إقران هذه المعززات بمعززات اجتماعية.

د. المعززات الاجتماعية :

وهي تلك المعززات المتعلمة من خلال المواقف الاجتماعية. وللمعززات الاجتماعية التي يقوم بها المعلم ايجابيات كثيرة جداً منها أنها مثيرات طبيعية ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة ونادراً ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع ومن الأمثلة على المعززات الاجتماعية ما يلي:

- الابتسام والثناء والانتباه والتصفيق.
- التربيت على الكتف أو المصافحة.
- التحدث ايجابياً عن الطالب أمام الزملاء والمعلمين أو الأقارب والأصدقاء.
- نظرات الإعجاب والتقدير.
- التعزيز اللفظي كقول: أحسنت، عظيم، انك ذكي فعلاً، فكرة رائعة، هذا عمل ممتاز.
- الجلوس بجانب الطالب أثناء مشاركته في الرحلة.
- عرض الأعمال الجيدة أمام الصف.
- تعيين الطالب عريفاً للصف.
- إرسال شهادة تقدير لولي أمر الطالب.

ه. معززات مادية :

تشمل المعززات المادية الأشياء التي يحبها الفرد (كالألعاب، القصص، الألوان، الأفلام، الصور، الكرة، نجوم، شهادة تقدير، أقلام، دراجة... الخ) وبالرغم من فعالية هذه المعززات إلا أن هناك من يعترض على استخدامها ويقول أن تقديم معززات خارجية للفرد مقابل تأديته للسلوك المطلوب منه يعتبر رشوة من قبل المعالج أو المُعدل.

و . معززات نشاطية :

هي نشاطات محددة يحبها الفرد يسمح له بالقيام بها حال تأديته للسلوك المرغوب به وتتمثل المعززات النشاطية بـ: الاستماع إلى القصص ، والمشاركة في الحفلات المدرسية ، وممارسة الألعاب الرياضية ، والاشتراك في مجلة الحائط في المدرسة ، والرسم ، والقيام بدور عريف الصف ، ومساعدة بعض الطلاب في أعمالهم المدرسية ، ودق جرس المدرسة ، والمشاركة في النشاطات الترفيهية.

ز .معززات رمزية :

وهي أشياء مادية تستبدل بمعززات أخرى كالنقاط والكوبانات، الطوابع، أزرار، النجوم، الأشكال الهندسية، قصاصات ورقية ، إذاً هي رموز قابلة للاستبدال وهي أيضا رموز معينة (كالنقاط أو النجوم أو الكوبونات ...الخ) يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى.

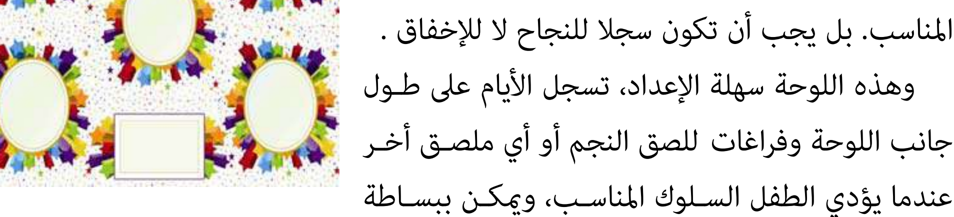
وقبل إعطاء التعزيز يجب أن نسأل أنفسنا عن :

- ما هي أشكل التعزيز التي يحبها الطفل .
- هل يفضل الطفل أن يحصل على تعزيز مادي مثل الطعام أم تعزيز معنوي مثل الاحتضان ؟
- هل يحب معزز دون غيره.؟
- هل يفضل أنواع أخرى من المعززات البديلة التي تستخدم أيضاً كمعززات.

كل هذه النقاط السابقة تجعلنا نعرف نوعية التعزيز الفعال.

لوحة النجوم :

تؤدي لوحة النجم دورها بفعالية إن هي ساعدت الطفل على حيازة سجل مرئي وملموس يظهر تقدمه نحو السلوك المرغوب. وذلك فهي معزز مرئي له فعالية أكثر بالنسبة لبعض الأطفال وفي بعض الظروف .وليس القصد أن يكون للوحة النجم وظيفة عقابية، ولهذا فإنه يجب أن لا تستعمل لإظهار تأخر الطفل عن القيام بالسلوك المناسب. بل يجب أن تكون سجلا للنجاح لا للإخفاق .



وهذه اللوحة سهلة الإعداد، تسجل الأيام على طول جانب اللوحة وفراغات للصق النجم أو أي ملصق أخر عندما يؤدي الطفل السلوك المناسب، ويمكن ببساطة إضافة نجم كل مرة يقوم فيها الطفل بأداء سلوك معين، أو يمكن وضعها على اللوحة في حيزات مرتبطة بالوقت، ويعتمد طول الوقت على السلوك محل الاهتمام .

مبدأ بريماك في التعزيز:

يعرف هذا المبدأ بهذا الاسم نسبة الى ديفيد بريماك الذي وصف هذا المبدأ والذي يتصل بشكل مباشر بالتعزيز وينص على أن السلوك ذو المعدل المرتفع يمكن استخدامه كمعزز لتقوية السلوك ذي المعدل المنخفض، وبلغة أخرى فهذا المبدأ يعني أن السلوك المفضل والذي يفعله الانسان بشكل متكرر يمكن توظيفه لتشكيل وتطوير السلوكيات غير المفضلة ولكن الضرورية للفرد والتي لا يقوم بتأديتها الا قليلا حاليا، فعلى سبيل المثال، ان الأم التي تطلب من طفلها أن يتناول الفواكه والخضار (سلوك مفضل) قبل أن يذهب للعب (سلوك غير مفضل) تستخدم في حقيقة الأمر مبدأ بريماك، وكغيره من المبادئ العلمية فإن المبدأ هذا حقيقة قائمة ولكن بريماك بين عناصره علميًا، والكلام نفسه ينطبق على قانون الجاذبية فالعالم نيوتن لم يصنعه ولكنه وصفه علميا فقط .

طرق اختيار المعززات المناسبة :

قم بتجميع قائمة مبدئية مكونة من 20-30 شيئا قد تستخدم كوسائل تعزيز مع التلميذ وذلك خلال سؤال الأسرة عن الأشياء المفضلة لدى طفلهم ومراقبة الطفل لمدة يومين وسؤاله عن الأشياء التي تهمه إن أمكن ذلك وخلال أيام المراقبة أعط الطفل فرصة اختيار الأشياء التي يريدها من بيئته سواء كانت نشاط معينا مثل اللعب على الأرجوحة او سماع الموسيقى أو لعبة معينة أو غير ذلك ،وسجل المدة التي يلعب فيها التلميذ والأشياء التي يستخدمها في اللعب فالأشياء التي يلعب بها التلميذ أو الأشياء التي يحب أن يشارك فيها التلميذ لفترات طويلة نسبيا قد تكون خير المعززات . ويمكن أن يتم ذلك من خلال :

1.سؤال الطفل عن ماذا يحب:

قد يكون معززه نشاط معين او غذاء معين ، أو يحب الثناء والمدح أمام الآخرين.

2.ملاحظة الطفل.

3.عرض النماذج:

كالألبوم صور يحوي صور غذائية وصور مادية رمزية وأسأل الطفل ماذا يحب .

وهذه النماذج تفيد مع غير الناطقين والذين لديهم مشكلة في التواصل.

4.مقابلة الأم ومن لهم علاقة بالطفل وسؤالهم عما يحب الطفل.

العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز :

(1) فورية التعزيز : تقديم التعزيز مباشرة بعد حدوث السلوك ، فالتعزيز يجب أن يأتي بعد السلوك المرغوب مباشرة ، ذلك إن أحد أهم العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك فأن يعطى الطفل لعبة اليوم لأنه أدى واجبه المدرسي بالأمس قد لا يكون ذا أثر كبير. وفي بداية مراحل التدريب ينبغي أن تعطي التلميذ المعزز فوريا بعد أدائه السلوك المستهدف (أي خلال 1-15ثانية بعد السلوك)وفي كل مرة يؤديه . إن التأخير في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفة لا نريد تقويتها، قد تكون حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك

المستهدف وتقديم المعزز، فعندما لا يكون من الممكن تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف فانه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسيطيه كالمعززات الرمزية أو الثناء بهدف الإيحاء للفرد بأن التعزيز قادم.

(2) ثبات التعزيز: أي لا يتصف بالعشوائية ؛ فالسلوك الذي يجري تعزيزه يجب أن يحظى بالتعزيز في أغلب الحالات، و يجب أن يكون التعزيز على نحو منظم وفق قوانين معينة يتم تحديدها قبل البدء بتنفيذ برنامج العلاج وأن نبتعد عن العشوائية، كما أن من المهم تعزيز السلوك بتواصل في مرحلة اكتساب السلوك وبعد ذلك في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك فإننا ننتقل إلى التعزيز المتقطع.

(3) كمية التعزيز : فكمية التعزيز يجب أن تكون كافية لكي تكون ذات قيمة بالنسبة للتلميذ ، وأن لا تكون أكثر من اللازم لكي لا تؤدي إلى الإشباع ، كما يجب تحديد كمية التعزيز التي ستعطى للفرد وذلك يعتمد على نوع المعزز، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعالية التعزيز أكثر، إلا أن إعطاء كمية كبيرة جداً من المعزز في فترة زمنية قصيرة قد يؤدي إلى الإشباع، والإشباع يؤدي إلى فقدان المعزز لقيمته، لهذا علينا استخدام معززات مختلفة لا معزز واحد.

(4) مستوى الحرمان ـ الإشباع: أي كلما كان حرمان الفرد (الفترة التي مرت عليه دون الحصول على المعززات) أكبر، كان المعزز أكثر فعالية ، فمعظم المعززات تكون أكثر فعالية عندما يكون مستوى حرمان الفرد منها كبيراً نسبياً، وكلما كان التلميذ قادر على حصول على المعزز بسهولة خارج جلسة التعلم تقلل من مدى فعاليته كمعزز وعلى سبيل المثال في دراسة قام بها كل من فولمير وأيواتا اشارات النتائج إلى أن المعززات الأولية تنخفض قيمتها حين استخدامها كمعزز بعد فترة الغداء وتعممت هذه النتائج على الأطفال الذين شاركوا في الدراسة وعلى نوعيات مختلفة من المعززات وهكذا كلما كانت الفترة التي تمر دون حصول التلميذ على المعزز الذي تستخدمه في التدريب أكبر كلما كان تأثيره أقوى .

(5) درجة صعوبة السلوك: كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك

بسيط قد لا يكون فعالاً عندما يكون السلوك المستهدف سلوكاً معقداً أو يتطلب جهداً كبيراً، فحجم وكمية المعزز ينبغي أن يتناسب مع حجم السلوك المستهدف فإذا كان السلوك المستهدف معقدا وعلى درجة مرتفعة من الصعوبة فلن تجدي قطعة صغيرة من الحلوى كمعزز بينما إذا كان السلوك المستهدف على درجة متدنية أو متوسطة من الصعوبة فإن معززا يتكون من قطعة أو قطعتان من الحلوى قد يزيد من نسبة حدوث السلوك .

(6) التنويع: إن استخدام أنواع مختلفة من المعزز نفسه أكثر فعالية من استخدام نوع واحد منه ، وقبل البدء بأي برنامج تدريبي ينبغي أن تكون قد حددت عدة أنواع من المعززات يمكن استخدامها مع التلميذ فعندما تعطي التلميذ معززات متنوعة فإنك تبقي قيمتها كمعزز لفترة أطول وتمنع التلميذ من أن يشبع منها بسرعة وبالإضافة إلى ذلك إن استخدام معززات متنوعة يعطي نتيجة أفضل لأنه يزيد من نسبة حدوث السلوك بشكل أسرع ، فإذا كان المعزز هو الانتباه إلى الطالب فلا تقل له مرة بعد الأخرى "جيد ،جيد ،جيد" ولكن قل أحسنت وابتسم له وقف بجانبه ،وضع يدك على كتفه ...الخ ، كما يجب استخدام أشكال متنوعة من التعزيز خاصة للتعزيز اللفظي.

(7) التحليل الوظيفي :أي تحليلنا للظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد، لكي نستخدم معززا مناسبا ،ويجب أن يعتمد استخدامنا للمعززات إلى تحليلنا للظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد ودراسة احتمالات التعزيز المتوفرة في تلك البيئة لان ذلك:

أ- .يساعدنا على تحديد المعززات الطبيعية.

ب- .يزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب والمحافظة على استمراريته.

(8) الجِدَّه: أي أن يكون الشيء جديدا قدر الإمكان، لذلك ينصح باستخدام معززات غير مألوفة، عندما يكون المعزز شيئاً جديداً فانه يكسبه خاصية، لذا ينصح بمحاولة استخدام أشياء غير مألوفة قدر الامكان.

(9) يختلف تأثير المعززات من وضع إلى آخر كالمنزل والمدرسة ومن وقت لأخر كفترة ما قبل الغداء أو الوجبات الخفيفة وما بعدها أو قبل فترة اللعب وبعدها ومن نشاط إلى أخر ومن حصة القراءة إلى الحلقة الصباحية .

(10) قم بتقويم المعززات في كل شهر أو شهرين لكي تتأكد أن مفعول الأشياء التي تستخدمها مازال قويا ويمكن اعتباره كمعزز للتلميذ.

(11) في كل مرة تستخدم فيها معززات مادية كطعام أو شراب اقرنها بمعززات اجتماعية ، وعلى سبيل المثال أعط التلميذ لعبته المفضلة وقل له أحسنت أو ابتسم له أو اربت على كتفيه وهكذا ستكتسب هذه المعززات الاجتماعية قوة تدريجية في تغيير سلوك الفرد حتى وان استخدمت بدون معززات مادية ، وبالإضافة لذلك يتعلم الطفل التوحدي أن الابتسامة شيء ايجابي وكذلك التربيت على الكتف وهلم جرا .

(12) لا تستخدم جدول التعزيز المتواصل لفترات طويلة لسببين : أولهما أن تمنع حدوث الإشباع من المعززات المستخدمة لدى التلميذ ، وثانيهما والاهم فهو أن استخدام المعززات لفترات طويلة بشكل متواصل يقود إلى اعتماد التلميذ عليها فيصعب بالتالي حين التقليل منها إن نجعل التلميذ يقوم بالسلوك المطلوب ولهذا ينبغي الانتقال إلى جدول تعزيز متقطع حالما نرى أن الطفل قد تعلم السلوك.

(13) لا تستخدم المعززات كنوع من الرشوة : لا تذكر التلميذ بما سيحصل عليه من معززات إن قام بالسلوك المطلوب وعليك أيضا الا تعرض معززا على التلميذ حين يقوم بسلوكيات غير مناسبة لأنك ان فعلت ذلك عززت أداء التلميذ للسلوكيات غير المناسبة وعلمته انه عندما يصدر سلوكيات سلبية سيحصل على شيء يحبه .

وقد أشارت الدراسات التي قام بها كلارك، والتي أجريت حول تأثير الحوافز الاجتماعية على سلوك الأطفال، بأنها أكثر تأثيرا في تعزيز السلوك المحمود لدى الطفل، في حين يأتي أثر الحوافز المادية تاليا لدى معظم الأطفال.

ويحدد الخبراء التربويون وعلماء النفس الأسس التي يجدر بالمربين مراعاتها أو ملاحظتها عند توظيف وسائل التعزيز، **ومن هذه الأسس** :

1ـ عدم تأخير المكافأة، وتعزيز السلوك الإيجابي فور حدوثه مما يدخل السرور على نفس الطفل، فيحرص على تكرار السلوك المحمود بحثا عن المزيد من المكافآت.

2ـ إشعار الطفل بأن المكافأة التي حصل عليها ثمرة للسلوك المحمود الذي قام به، من أجل أن يعمل على تكراره .

3ـ عدم تقديم المكافأة للطفل قبل قيامه بالعمل الذي يطلب منه القيام به ؛ لأن المكافأة في هذه الحالة قد تفقد تأثيرها، وربما يتقاعس الطفل عن القيام بالنشاط المطلوب منه بعد حصوله على المكافأة المرجوة .

وتنهض الحوافز المعنوية والمادية بدور مهم في تعديل سلوك الطفل فهي كما يرى محمد ديماس (1999):

ـ تثير دوافع الطفل للعمل، وتساعد على حدوث التعلم، فهي تثير حماسه و تجعله يتبع التعليمات أو يقوم بما يطلب منه ؛ لأنه يتوقع الإثابة عند إنجاز المهمة الموكلة إليه .

ـ تحفزه لتكرار العمل الذي نجح به في المستقبل، فإن الهدية التي تقدم للطفل المتفوق تحفزه لإحراز المزيد من التفوق .

ولكي تكون المكافأة أكثر تأثيرا على سلوك الطفل فإن الخبراء ينصحون بما يأتي :

- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال بأن يقدم للطفل الرياضي ـمثلا ـ مكافأة تتناسب مع هوايته ككرة قدم مثلا، في حين أن الطفل ذو الميول الفنية تقدم له علبة ألوان على سبيل المثال .

- تنويع الحوافز، وعدم الإفراط في تقديم المكافآت ؛ لكي لا يملها الطفل فتفقد تأثيرها، بل نقدمها إليه في الوقت الذي نلمس فيه حاجته إليها من أجل تنمية وتطوير موهبته.

- التوقف عن تقديم المكافأة حين وقوع السلوك المذموم ؛ لكي لا تعتبر المكافأة تعزيزا للخطأ.

فإذا استطاعت المربية ـ الأم أو المعلمة ـ أن تلتزم بهذه المعايير، وأن توظف الحوافز المعنوية والمادية في توجيه سلوك الطفل ، فإنها تكون بذلك قد قامت بدور حسن في سبيل إعداده لانطلاقة رائعة قد توصله إلى عالم المبدعين .

جداول التعزيز Reinforcement Schedules

تنظم جداول التعزيز مواعيد تقديم التعزيز وتحدد أي الاستجابات سيتم تعزيزها، فالتعزيز إما أن يكون متواصلاً وإما أن يكون متقطعاً فجداول التعزيز طريقة تقديم التعزيز للمتعلم مما يساعد على ضبط السلوك وتقسم إلى ما يلي :

أ- جدول التعزيز المستمر : Continuous Reinforcement

وفيه يتم تعزيز كل استجابة صحيحة ، غير أن هذه الطريقة غير مجدية ومكلفة جداً وتجعل العضوية تعتمد على التعزيز بحيث أن السلوك يتوقف بتوقف التعزيز ، ومن سلبيات التعزيز المتواصل أنه:

- قد يؤدي إلى الإشباع .
- قد يؤدي إلى إنطفاء السلوك عند توقفه وبذلك تقل احتمالات التعميم .
- قد يكون متعباً ومكلفاً .

والبديل للتعزيز المتواصل هو التعزيز المتقطع Intermittent Reinforcement الذي يشمل تعزيز بعض الاستجابات التي تصدر عن الفرد وليس كل استجابة. ورغم ذلك فإن هذه الطريقة تستخدم بفاعلية عند بداية تشكيل السلوك .

ب- جدول التعزيز المتقطع : Intermittent Reinforcement

وفيه يتم تعزيز بعض الاستجابات الصحيحة وهي طريقة فعالة وتقود إلى تعلم سلوكيات مقاومة للانطفاء ولهذا الجدول أربعة جداول فرعية هي :

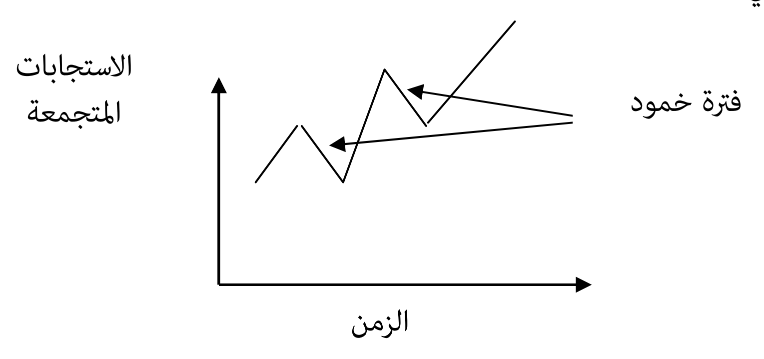
1- جدول النسبة الثابتة : Fixed-Ratio Schedules (FR)

والذي يحدث هنا أن آخر استجابة في عدد ثابت من الاستجابات يتم تعزيزيها وبعابرة أخرى يتم تقديم التعزيز بعد القيام بعدد محدد ثابت من الاستجابات الصحيحة ، ومثال على ذلك أن نقوم بتعزيز طالب بعد إجابته على خمس أسئلة إجابة صحيحة داخل الصف بشكل ثابت .

إن هذا الجدول يؤدي إلى حدوث السلوك بنسبة مرتفعة إلا أن الفرد يمر بفترة خمود بعد الحصول على التعزيز وقبل أن يبدأ مرة أخرى في تكرار الاستجابة للحصول على تعزيز جديد ، أي أن العضوية تستنتج متى يحدث التعزيز وتصبح تقوم بالسلوك حينما تريد التعزيز فقط ،والجدول التالي يوضح ذلك :

م (التسلسل)	التعزيز	النسبة الثابتة
1		4مرات
2		4مرات
3		4مرات
4		4مرات

وانظر الشكل التالي :



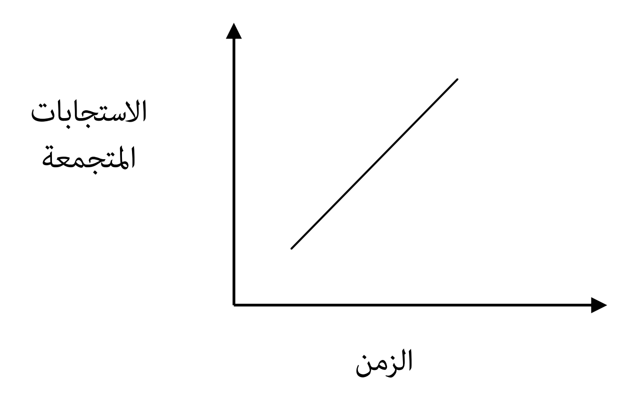
2 - جدول النسبة المتغيرة Variable-Ratio Schedules (VR)

وتمثل نظاماً يتغير فيه عدد الاستجابات من معزز لآخر ، بمعنى أنه يتم تقديم التعزيز بعد عدد متغير من الاستجابات الصحيحة ، بحيث تتغير عدد الاستجابات الصحيحة المطلوب القيام بها كي يحدث التعزيز بطريقة عشوائية بشرط أن تكون النسبة هي العدد المتوسط لها فإذا كان المتوسط الحسابي أربع استجابات صحيحة للحصول على التعزيز فإن الفرد يعزز بعد خمس استجابات صحيحة ثم بعد استجابة ثم بعد ثلاث استجابات ثم بعد سبع استجابات صحيحة .

إن جدول النسبة المتغيرة شأنه في ذلك شان جدول النسبة الثابتة يحافظ على نسب عالية من الاستجابات ، إلا أنـه وبـالنظر إلى أن الاسـتجابات قـد تعـزز أحيانـاً بصـورة تـلي التعزيـز السابق نظراً لأن المتعلم لا يستطيع التنبؤ بموعد التعزيز فيبقى بالاستجابة الصحيحة أمـلاً في الحصول على التعزيز فإن هذا الجدول (النسبة المتغيرة) يميل إلى ألا يحدث أي توقف بعـد التعزيز . والجدول التالي يوضح ذلك :

م (التسلسل)	التعزيز	النسبة المتغيرة
1		4 مرات
2		5 مرات
3		8 مرات
4		10 مرات

والشكل التالي يوضح فاعلية هذا الجدول .

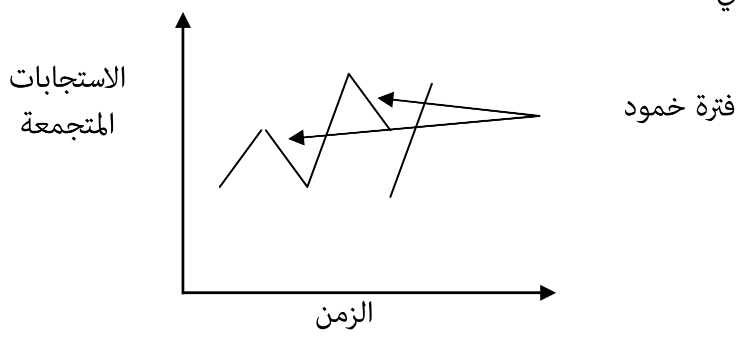


3- جدول الفترة الثابتة (Fixed Interval (FI

وهنا لا يتم تعزيز الاستجابة الصحيحة إلا بعد مرور فترة زمنية ثابتة معينة بعد حدوث حادث ما بغض النظر عن عدد الاستجابات الصادرة من الفرد ، والاستجابات التي تحدث قبل هذه الفترة ليس لها أي تأثير ، وكمثال على ذلك الاستجابة الناجمة عن نظر الطالب إلى ساعته أثناء زمن يقضيه في محاضرة ، فالمعزز هنا رؤيته أن الوقت قد حان لمغادرة قاعة المحاضرة ، وعملية النظر في الساعة لا يجعلها تسير بسرعة . إن الأداء في حالة الفترات الثابتة يتألف من استجابات تحدث في مدى نسبة قد تصل إلى صفر أو استجابة تحدث في مدى نسبة منخفضة تتبعها نسب متزايدة في مرات نظر الطالب إلى ساعته كلما اقتربت المحاضرة من نهايتها ، وكمثال آخر على هذا الجدول الاختبارات المحددة في فترات زمنية ثابتة ، فإذا كانت الفترة بين امتحان وآخر مدتها شهر واحد فإننا نتوقع أن الطالب سوف تكون دراسته قليلة في بداية الفترة في حين أنها سوف تزداد مع اقتراب الامتحان . والجدول التالي يوضح ذلك :

م التسلسل	التعزيز	الفترة الزمنية الثابته
1		دقيقتان
2		دقيقتان
3		دقيقتان
4		دقيقتان

إن هذا الجدول يؤدي إلى فترة خمود وانخفاض في الاستجابة بعد الحصول على المعزز كما يتضح من الشكل التالي :

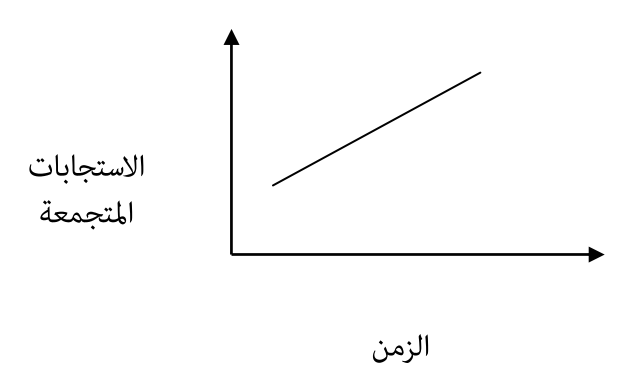


4- جدول الفترة المتغيرة (VI) Variable-Interval

وهنا يرتب تعزيز الاستجابة بعد انقضاء فترة زمنية محددة إلا أن الفترة الزمنية هنا تختلف من معزز لآخر بحيث تكون الفترة بين تعزيز وآخر مرة نصف ساعة ومرة أخرى خمس دقائق وهكذا ولكن الفترات تدور حول متوسط حسابي ، ويؤدي هذا الجدول إلى معدل استجابة مرتفع حيث يصعب على الفرد التنبؤ بالفترة الزمنية التي يجب أن تمر حتى يحصل على التعزيز ، وكمثال على ذلك الاختبارات المفاجئة التي لا يعلم الطالب موعدها فإنها تؤدي إلى الاستمرار في الدراسة ، والجدول التالي يوضح ذلك :

م	التعزيز	الفترة الزمنية المتغيرة
1		دقيقتان
2		4.د
3		8.د
4		10.د

ويبين الشكل التالي عدم وجود خمود في الاستجابة .(Ferster & skinner, 1957)



الفصل السادس

استراتيجيات تعديل السلوك :

استراتيجيات تقوية السلوك المرغوب:

التشكيل

أولاً :النمذجة Modeling :

إن أحد أهم الفرضيات الأساسية في الهندسة النفسية ما يستطيع انسان ما إن يتعلمه من إنسان آخر ؛ فمنذ أيامنا الأولى تأسست الهندسة النفسية على عملية (النمذجة) أي صنع نماذج للناس الناجحين في جميع خطوات الحياة .

إن نمذجة سلوكيات إنسان ما تجعل من الممكن مقارنة تلك السلوكيات مع تلك التي يتمتع بها نظراء أقل توفيقاً وذلك من أجل تحديد الفروقات التي تصنع التفاوت أو التمايز ، هذه التفاوتات غالباً ما تكون صغيرة للغاية ، و لكن عندما يتم تحديدها يمكن عندها اكتسابها بواسطة أشخاص آخرين يرغبون في تحسين أدائهم .

هذا الفن (النمذجة) هو مفتاح المهارة في الهندسة النفسية وهو يعتبر الجانب الأكثر تعقيداً والفن الذي لايزال بحسب الظاهر الأكثر تطوراً ، لذلك على كل مناً أن يصنع لنفسه نموذج يقتدي به ، وخير نموذج لنا نحن المسلمين هو خاتم المرسلين سيدنا محمد وعلى أله وصحبه أجمعين هو قدوتنا وطريقنا وهدايتنا قال تعالى : (لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤف رحيم) .

وهي عملية تغيير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين (أي مشاهدة لنموذج معين) وهذه العملية أساسية في معظم مراحل التعلم الإنساني لأننا نتعلم معظم الاستجابة من ملاحظة الآخرين وتقليدهم، وكثيراً ما تكون عملية التعلم بالتقليد أو النمذجة عملية عفوية لا حاجة لتصميم برامج خاصة لحدوثها بالنسبة للطفل الطبيعي ولكن بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن توضع في الاعتبار تصميم برامج لها. وغالبا ما يلجأ معدلو السلوك إلى هذا الأسلوب عندما يخفق الشخص المعوق في الاستجابة للتعليمات اللفظية. وفي الواقع، فالنمذجة نوع خاص من المثيرات التلقينية ، يوضح فيه معدل السلوك للشخص كيف يؤدي السلوك. وفي هذه الحالة فإن الشخص يكون ملاحظا (Observer) ومعدل السلوك يكون نموذجا (Model)، وفي التدريب على التقليد يقوم معدل السلوك بما يلي: (1) الفوز بانتباه الملاحظ، (2) تقديم تعليمات لفظية للملاحظ، (3) تأدية السلوك المراد من الملاحظ تقليده، (د) البدء بسلوك بسيط نسبيا واستخدام التلقين الجسدي عند الحاجة، (4) تعزيز الملاحظ عند تقليد السلوك المنمذج بنجاح. ومن الأمثلة على ذلك تعلم الطفل أن يستأذن أثناء الدخول إلى الفصل، تعلم الطفل غسيل اليدين بعد الخروج من الحمام ورمي المهملات في السلة.

وتعني النمذجة إتاحة نموذج سلوكي مباشر (شخص) للمتدرب ، حيث يكون الهدف توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير في سلوكه وإكسابه سلوكاً جديداً .ويستخدم أسلوب النمذجة في التدريب على المهارات الاستقلالية مثل :ارتداء الملابس ، تنظيف الأسنان ، الضبط الذاتي .

ويلعب النموذج الحي دوراً مع كل المعوقين عقلياً ، حيث يحب الطفل عادة التقليد ويجد متعة فيه ، فعن طريق التقليد يتعلم الطفل .فالمعوق عقلياً يحتاج للتقليد أكثر من غيره من الأطفال ، وعلى المعلم أو المعلمة أن تقوم بالسلوك الذي ترغب في تعليمه بشكل واضح وببطء وعدد من المرات حتى يستطيع الطفل تقليده وإعادته .

أشكال التعلم بالنموذج:

لقد أكد علماء النفس وجود العديد من الجوانب المختلفة لعملية التعلم بالنموذج ومن ثم أطلقوا على هذه الظاهرة العديد من المسميات أو (المصطلحات) ، نستعرض فيما يلي أكثر تلك المصطلحات استخداما في هذا المجال:

- **التعلم بالتقليد : Imitation Learning**

يطلق على التعلم بالتقليد عندما ينصب الاهتمام على نسخ جوانب السلوك وقد تنسخ الاستجابات بدقة فائقة في بعض الأحيان دون فهم وهذا ما يطلق عليه بالتقليد المحض " Pure Imitation" وغالباً ما يظهر هذا التقليد المحض بين الرياضيين، فلاعبي الكرة مثلاً غالباً ما يحاولون دحرجة الكرة بضربها بخفة، رغم عدم درايتهم بالهدف من ذلك بالضبط، وهي محاولة التغلب على عوائق العشب.

- **التعلم بالملاحظة : Observation Learning**

يطلق على التعلم بالنموذج التعلم بالملاحظة حينما ينصب الاهتمام على المثيرات البيئية، ويتم دراسة العوامل المؤثرة في الإدراك لتحديد ما يؤثر على الانتباه للنموذج ومن ثم ملاحظته ، وفي عملية التعلم بالملاحظة يقوم الشخص بملاحظة سلوك النموذج ومن ثم تتدخل العمليات المعرفية في تبني أجزاء من ذلك السلوك أو السلوك كاملاً. ولكن بوجود بعض الاختلافات ما بين سلوك النموذج وسلوك الملاحظ وذلك نتيجة لحدوث ما يعرف بعملية التذويت الداخلي لتلك السلوكيات الظاهرة الملاحظة.

- **التعلم الاجتماعي : Social Learning**

حيث تعطى نظرية التعلم الاجتماعي أهمية بارزة للدور الذي يلعبه الأفراد في أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض في عملية التعلم بالنموذج، وغالباً ما تستخدم التفسيرات

المستمدة من هذه النظرية في مناقشة نمو خصائص الشخصية.

- **التعلم المتبادل : Vicarious Learning**

يستخدم مصطلح التعلم المتبادل حينما لا يستطيع الملاحظ تحديد نوع السلوك فقط، ولكنه يستطيع أيضاً تحديد ما يترتب عليه من نتائج، وتساعد نتائج السلوك في تحديد ما إذا كان الملاحظ سيقوم بتقليد هذا السلوك أم لا.

أنماط النموذج المستخدم في التعلم:

يمكن تقسيم التعلم بالنموذج إلى نصفين أساسيين هما :

أ- الخبرات الحسية المباشرة (الصور).

ب- الصياغات اللفظية (الألفاظ)

- **التعلم بالنموذج الحسي : Sensory Modeling**

إذا ما أدى التعرض لمثيرات التعلم بالنموذج إلى ارتباط الخبرات الحسية المتتابعة حينئذٍ يقال بأن التعلم بالنموذج الحسي قد حدث، ومن ثم تتجمع المثيرات المتتابعة وتتكامل في السلوك الذي يظهر في صورة ارتباط شرطي مباشر بين المثيرات الحسية (مثل التعلم بالصور).

- **التعلم بالنموذج اللفظي : Verbal Modeling**

فعندما تستخدم الكلمات أو رموزاً أخرى في بعض الحالات لتحل محل الخبرات الحسية الفعلية، فإن ذلك يعبر عن حدوث التعلم بالنموذج اللفظي، وقد يقوم النموذج بتقديم مثل هذه الإشارات اللفظية أو قد ينتجها الملاحظ نفسه. مثال (التعليمات المعطاة للفرد الذي يبحث عن مكان معين يمثل تعلم بالنموذج اللفظي).

- **التعلم بالنموذج الحي في مقابل التعلم بالنموذج الرمزي:**

فقد يمكن تصنيف التعليم بالنموذج على أساس حضور أو غياب النموذج حيث يشير التعلم بالنموذج الحي Live Modeling إلى وجود النموذج بالفعل في بيئة الملاحظ، بينما يشير التعلم بالنموذج الرمزي " Symbolic Modeling" إلى موقف تعليمي لا يوجد فيه النموذج في بيئة الملاحظ مثل التعليم بالكتب أو بالتلفزيون.

ويمكن أن يشار بطريقة أخرى للأشكال التالية للنمذجة :

أ – النمذجة المباشرة أو الصريحة :

حيث توجد قدوة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي المطلوب إتقانه أو قدوه رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك أو يقوم النموذج بهذا السلوك في مواقف فعلية أو رمزية .

ب – النمذجة الضمنية :

وفيها يتخيل المتدرب نماذج تقوم بالسلوكات التي يرغب المدرب أن يلقنها للمتدرب .

ج – النمذجة بالمشاركة :

وفيها يتم عرض السلوك المرغوب بواسطة نموذج ، كذلك أداء هذا السلوك من جانب المتدرب ، مع توجيهات تقويمية من جانب المدرب .

المراحل التي تمر بها عملية التعلم بالملاحظة:

يتم هذا النوع من التعلم من خلال أربع مراحل رئيسية :

أ. مرحلة الانتباه : Attention Processes

إن الفرد لا يمكنه أن يتعلم الكثير من خلال الملاحظة إلا إذا انتبه بدقة إلى ملامح سلوك النموذج حيث أنه بدون الانتباه لا يمكن أن يكون هناك تعلم. وفي هذه المرحلة تبرز أهمية الانتقائية في الملاحظة حيث أن المقلد يلتفت إلى جزء من سلوك النموذج.

وهناك عدد من العوامل التي تحدد عملية الانتباه منها: شخصية النموذج والنشاطات التي يقوم بها و نوع الخبرة النمذجة.

ب. مرحلة الاحتفاظ : Retention Processes

الأفراد بصورة عامة لا يمكنهم التأثر بالملاحظة إذا لم يتذكروا السلوك الذي تمت ملاحظته. ومن هنا كانت المرحلة الثانية هي الاحتفاظ بالنشاطات التي تمت ملاحظتها في وقت ما وحتى يستطيع المقلد أن يقوم بالسلوك مع غياب النموذج فلابد من تخزين السلوك في الذاكرة بشكل رمزي.

إن عملية الترميز للأداء الملاحظ تتم إما بصورة لفظية أو بصورة تخيلية وأن الشخص الذي يقوم بترميز سلوك النموذج في ذاكرته يتعلم ويستطيع القيام بالسلوك أكثر من الشخص الذي يراقب فقط أو الذي يكون مشغولاً بأشياء أخرى أثناء عملية المراقبة.

ج. الإنتاج الحركي للسلوك :Motor-reproduction Processes

هذه المرحلة تتضمن تحويل التمثيلات الرمزية إلى فعل ملائم ومن خلال هذا الفعل نستطيع التعرف على الخلل الذي يحدث لدى المقلد في عملية النمذجة للسلوك المطلوب، ففي هذه المرحلة نتمكن من معرفة إذا كانت جميع الأجزاء في السلوك الملاحظ قد تم تعلمها أم لا، في بعض الأحيان قد نجد خلل في تخزين بعض أجزاء السلوك وهنا يظهر أثر التغذية الراجعة التصحيحية، حيث تعمل على إلغاء الاستجابات الغير ملائمة قبل أن تتشكل بصورة نهائية.

د. المرحلة الدافعية : Motivational Processes

بعد أن تتم ملاحظة النموذج وبمجرد أن يتم تخزين السلوك الملاحظ في الذاكرة نقول أن الفرد قد تعلم بغض النظر عن إظهاره لهذا التعلم عن طريق الأداء أم لم يظهره، و بعد أن نتأكد من حدوثه وأن التعزيز يلعب دوراً في إظهار هذا التعلم . ومن هنا يأتي دور الدافعية وأهميتها في دفع الفرد للقيام بالسلوك واستمرار سلوكه حتى تتم تحقيق الهدف وهناك ثلاثة مصادر (إثارة ، دافعية ، الفرد).

العوامل المؤثرة على تقليد النموذج :

إن هناك مجموعة من العوامل التي لها أثر في قيام الملاحظ بتقليد سلوك النموذج ، تتضمن:

1- ملائمة النموذج كمثير:-

أ. التشابه بين النموذج والملاحظ من حيث (الجنس ، العمر ، الشكل) (الميول والاهتمامات والأفكار) ، مثال : الطفل الذكر يحتذي بوالده وهذا لا ينفي وجود نمذجة من الجنس الآخر.

ب. كلما زاد التشابه ما بين خصائص النموذج وخصائص الملاحظ زاد احتمال حدوث التعلم بالنموذج حيث يزداد التقليد كلما زاد التشابه ما بين النموذج والملاحظ.

ج. العلاقة العاطفية ما بين الملاحظ و النموذج.

2- نمط السلوك الذي يظهره النموذج:

أ. كلما كانت المهارة التي يظهرها النموذج معقدة كلما قلت درجة التقليد بعد الملاحظة.

ب. الاستجابات العدوانية تقلد بدرجة مرتفعة.

ج. معايير المكافئة الذاتية : و هنا لا يقتصر الملاحظ على تقليد استجابة النموذج فحسب وإنما يتبنى معايير مكافئة ذاتية تشبه تلك المعايير التي يتبناها النموذج وبالتالي فإنه سوف يتبنى المعايير الأخلاقية التي أظهرها النموذج وأن تكنيكيات الضبط الذاتي سوف تنتقل بهذه الطريقة.

3- توابع أو لواحق سلوك النموذج:

هل يكافئ سلوك النموذج أم يعاقب أم لا ينال عليه أي شيء (لا عقاب ولا ثواب) وبشكل عام تظهر الدراسات أن المكافئة تزيد من تقليد النموذج.

4- الدافعية التي أعطيت للفرد:

أ. إن التعليمات التي تعطى للشخص قبل مشاهدة النموذج تزوده أما بدافعية مرتفعة أو منخفضة للانتباه.

ب. أن التعليمات الدافعية يمكن أن تعطى للشخص بعد أن يشاهد النموذج وقبل أن يتم اختباره (الفرق ما بين التعلم و الأداء).

آثار التعلم بالملاحظة :

أن هناك ثلاثة تأثيرات مختلفة للتعلم بالملاحظة هي :

1- تعلم استجابات جديدة:

يستطيع الملاحظ تعلم استجابة جديدة إذا لاحظ أداء الآخرين والاستجابة الجديدة لم تكن موجودة لدى الملاحظ أي أن احتمال الاستجابة الجديدة يساوي صفراً تحت

ظروف المثيرات العادية وهنا يعتبر السلوك الذي تظهره العضوية نتيجة خالصة لأثر التعلم بالملاحظة. و من الأمثلة على ذلك تعلم الضرب على الآلة الكاتبة.

2- كف أو تحرير الاستجابة:

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف بعض الاستجابات أو تجذب آراء بعض أنماط السلوك وبخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى عكس ذلك أي إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة وبخاصة في الحالة التي لا يواجه فيها النموذج عواقب سيئة أو غير سارة نتيجة لما قام به من أفعال . إن الأثر الكفي أو التحريري لسلوك النموذج يرتبط على نحو قوي بالآثار التي تنجم عن هذا السلوك فإذا كانت هذه الآثار غير سارة فسيكون الأثر من النوع الكفي أما إذا كانت الإثارة سارة فسيكون الأثر تحريرياً.

ومن الأمثلة على ذلك أن يلاحظ الطفل نموذج الطفل يقوم بسلوكيات عدوانية ويعاقب عليها. إن ملاحظة الطفل للعقاب الذي وقع على النموذج يؤدي إلى كف الاستجابة المتعلمة عن الظهور ولكن رؤية الطفل لطفل آخر يقوم بهذه الاستجابة العدوانية دون أن ينال عقاب تجعله يظهر هذه الاستجابات أي كأنها تتحرر من الكف الذي حدث بسبب العقاب.

3- تسهيل ظهور استجابة متعلمة:

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية والتي تعلمها في السابق إلا أنه لم يستخدمها ، ولكنها لم تظهر بسبب عدم توفر ظروف ملائمة فالطفل الذي تعلم بعض الاستجابات التعاونية ولم يمارسها يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني وهنا تظهر الاستجابة المتعلمة.

التعلم بالملاحظة مصدر رئيسي للسلوك الإبداعي:

كيف يمكن للتعلم بالملاحظة أن يكون مصدراً للتفكير الإبداعي؟ نلاحظ ذلك ببساطة في الأسرة فالطفل يقلد الأب الأم ولكن في النهاية يخرج السلوك لا يشبه أي

منهما بل يخرج بسلوك مميز وفريد وأن الشعراء في بداية كتاباتهم للشعر يعملون على تقليد أسلوب شعر معين ولكنهم بعد ذلك يصبح لهم طابعهم الخاص والمميز. إن هذا يعود إلى طبيعة التعلم بالملاحظة فهي ليست عملية تقمص لشخصية معينة يقوم الفرد بجميع سلوكياتها بل هي عملية معرفية تدخل فيها عمليات معقدة كالترميز والتخزين والتنظيم. و لكل فرد نظامه العقلي الخاص في عملية الترميز سواء كان بطريقة لفظية أو تخيلية حيث أيضاً لكل فرد قدراته اللغوية الخاصة وقدراته التخيلية الخاصة وكذلك له نظامه الخاص في تخزين المعلومات كما أن الانتباه كمرحلة أولى في عملية التعلم بالملاحظة تختلف من شخص لآخر اعتمادا على عوامل متعددة منها شخصية الملاحظ، وأهمية السلوك الملاحظ بالنسبة له وقدراته السمعية والبصرية . إن هذه العوامل المختلفة تخرج السلوك بطريقة جديدة ومبتكرة. بالإضافة إلى أن عملية التعلم بالملاحظة هي عملية إدراك لمبدأ أو قانون تقوم عليه الاستجابة وليس عملية تقليد حرفي للسلوك.

التطبيقات العملية لنظرية التعلم بالملاحظة :

لقد بلغت آثار العملية لنظرية بندورا و وولترز مجالاً واسعاً حيث أن الأساس الذي قامت عليه هذه النظرية هو الافتراض القائل بإمكانية التعلم من خلال ملاحظة الآخرين وليس فقط من خلال الخبرة المباشرة، وقد استخدمت هذه النظرية في الإرشاد والعلاج النفسي وأثبتت قدرة في التعامل مع الكثير من المشكلات السلوكية والانفعالية ومن هنا كان لها دوراً بارزاً في المجال الإكلينيكي والإرشادي والتربوي ويمكن أن نعرض فيما يلي بعض التكنيكيات المتنوعة التي تقدمها هذه النظرية.

1. تعليم اللغة للأطفال الذين لديهم صعوبات في النطق:

إن أسلوب التقريب المتتابع والذي يعتبر أسلوباً سلوكياً بحتاً أستخدم لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات النطق ولكن بطريقة التعلم بالملاحظة. فقد أستخدم (Lova as) التقليد المعتمد على تقريب الاستجابة المتتابعة في برامج التدريب اللغوي الموجه للأطفال ذوي صعوبات النطق وقد أستخدم Lova as إجراء من أربع خطوات هي:

- يقوم المدرب بمكافأة الطفل عندما يصدر أي صوت أو إذا نظر إلى فم المدرب.
- يلفظ المدرب بكلمة مرة كل عشر ثواني ويعزز الطفل إذا لفظ أي صوت ليس بالضرورة أن يكون الكلمة التي لفظها المجرب خلال ستة ثواني من لفظ المدرب.
- تبدأ هذه الخطوة بعد أن يستجيب الطفل للكلمة وعليه أن يتذكرها خلال ستة ثواني من لفظ المدرب وإذا لم يكن قادراً على لفظها يساعده المدرب بأساليب متعددة مثل تقطيع الكلمة إلى أجزاء.
- تقديم كلمة جديدة ويرجع إلى الخطوات السابقة بالترتيب.

2- التعامل مع المخاوف المرضية:

يتم التعامل مع المخاوف المرضية بأسلوب سلوكي ولكن بطريقة التعلم بالملاحظة حيث أن الأساليب السلوكية المستخدمة في معالجة المخاوف المرضية تعتمد على تقديم المثيرات للخوف من قبل الفرد ضمن متسلسل هرمي من المثيرات الأقل خوفاً إلى الأكثر خوفاً، ويستخدم أيضاً أسلوب الاسترخاء حيث تقدم المثيرات بالتتابع والفرد في حالة من الاسترخاء التام.

إن الفرق بين الأسلوب السلوكي وأسلوب نظرية التعلم بالملاحظة يقوم على أساس أن نظرية التعلم بالملاحظة تقدم نموذجاً عملياً وواقعياً لهذه العملية فعندما يتكلم عن هرم مخاوف لمثير معين في حالة الأسلوب السلوكي يكون الفرد في حالة يستطيع فيها أن يتخيل ويتصور المثير كما يقدمه المعالج بينما في نظرية التعلم بالملاحظة فهي تقدم هذه المثيرات حسب التسلسل الهرمي في فيلم تلفزيوني فالعميل يشاهد المثير للخوف أمامه ولا يتخيله أي أننا نجعل العميل في مواجهة مثيرات خوفه أكثر من حالة التخيل، فالتخيل يبقى عملية عقلية معرفية يختلف الأفراد فيما بينهم فيما يتعلق بالقدرة على ممارستها. بينما في حالة الفيلم فإن التفاوت في هذه القدرة نلغيه ونلغي بالتالي أثره على التفاوت في العلاج وأحياناً يستخدم نموذج حقيقي يتعرض لمثيرات الخوف بصورة متسلسلة ويشاهده الملاحظ (العميل) من خلال غرفة الملاحظة والتي تكون الرؤية بها باتجاه واحد ولتوضيح ما سبق نعرض دراسة مشهورة مع الأفاعي حين أستطاع بندورا

وزملاءه إزالة خوف شديد من الأفاعي لدى مجموعة من الكبار. لقد شاهد الأشخاص فلما ظهر فيه عدد من الأطفال والمراهقين والكبار، لقد أبدوا تقرباً تدريجياً نحو الأفاعي.

ففي البداية لعبت النماذج بأفاعي بلاستيكية ثم لعبت بأفاعي حقيقية وأخيراً سمحوا لحية ضخمة بالزحف بحرية على أجسامهم ولقد سمح للمشاهد بإيقاف الفيلم عندما تصبح المشاهدة مخيفة جداً وأن يعود بالعرض للمشاهد الأقل تهديداً ومن خلال هذا الأسلوب تمكن التغلب على الخوف من الأفاعي بصورة تدريجية، ويتضمن أسلوب آخر للنمذجة أكثر فعالية من النموذج السابق حيث أنه في البداية يتم مشاهدة نموذج حي ومن ثم تتم المشاركة بشكل فعال مع النموذج حين يشاهد الشخص أولاً النموذج الذي يمسك بالأفاعي بشجاعة على الجانب المقابل من شباك للمشاهد ثم يدخل الشخص نفس الغرفة مع النموذج ويشاهد مسك الأفعى في مدى قريب ثم يلبس القفاز ويداعب الأفعى " يلمسها من الوسط " بينما يمسك النموذج بالذنب والرأس ثم يلامس الشخص الأفعى دون لبس القفاز ويقوم بحركات ذات شجاعة تدريجية.

و كذلك و جد أنه حدث تعميم حيث قل الخوف من حيوانات أخرى غير الأفاعي.

3- المفهوم السلبي للكفاءة الذاتية: Self-efficacy

إن نظرية التعلم بالملاحظة تقدم أسلوباً لرفع مفهوم الكفاءة الذاتية لدى الفرد فهناك أفراد يجتنبون المواقف الاجتماعية لأنهم لا يملكون المهارة للتصرف في هذه المواقف وبالتالي فإنهم يحملون مفهوم منخفض عن قدراتهم وهذا يقود إلى مشاعر التوتر والقلق والخوف عند وجود موقف اجتماعي معين وذلك لأن الفرد قد تنبأ أنه لا يستطيع التصرف في هذا الموقف.

إن توفير جو خال من التهديد و توفير فرصة لملاحظة نموذج يقوم بالسلوكيات التي لا يستطيع الفرد القيام بها لعدم معرفته بالأسلوب الصحيح مع توفير ظروف ملائمة لإخراج هذا التعلم فإن هذا كله يعدل من مفهوم الكفاءة الذاتية لدى الفرد ومن ثم يعدل من مفهومه لذاته، الذي يؤدي بالتالي إلى تغيير سلوك الفرد والتقليل من توتره

وقلقه. والفاعلية الذاتية والكفاءة الذاتية تعني: مجموعة التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد بأن هذا النمط من السلوك سوف يقود إلى النجاح أو الفشل.

وإن هناك أربعة مصادر للمعلومات التي تقود إلى توقعات محددة هي:

- الأداء السابق للمريض، فأداء المريض السابق يقود إلى توقعات إيجابية أو سلبية حول احتمالات الأداء في المستقبل.
- التجارب البديلة أو التعلم بالملاحظة بمعنى أن معلوماتنا أو توقعاتنا تعتمد على ملاحظتنا لسلوك الآخرين ومن ثم نبني توقع إذا ما قمنا بهذا السلوك أو التعلم بالملاحظة التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على التجربة المباشرة للأداء.
- الإقناع اللفظي: وهنا تكون المعلومات المعطاة للمريض حول التوقع مبنية على خبرة المعالج حيث يستخدم المعالج أسلوب عقلاني ومنطقي في إقناعه بهذه التوقعات.
- الإثارة الانفعالية حيث أن المعلومات حول التوقع مبنية على إدراك العميل لوضعه الانفعالي. وأن مصادر المعلومات حول التوقع تكون ذات أهمية أكبر في حالة المصادر الصادرة عن العميل نفسه مثل الأداء السابق والإثارة الانفعالية. إن العلاج يعتمد على تغير مفهوم الكفاءة الذاتية لدى المريض والذي يجب أن ينطلق من أرضية صلبة تتضمن مشاركة المريض في الموقف الاجتماعي فلابد من المرور بخبرة علمية تعدل من معلومات الفرد حول توقعاته عن أداءه والعلاج يجب أن يعلم المريض كيف يسلك في مواقف اجتماعية معينة فالمعلومات حول الاستجابة الملائمة يمكن نقلها للمريض من خلال ملاحظة نموذج مشابه للمريض في مظهره و خصائصه الشخصية.

و أما أسلوب لعب الأدوار(الأسلوب الإرشادي المتبع في توكيد الذات) ما هو إلا أسلوب تعلم عن طريق النمذجة وإعادة العميل للدور هو اختبار لمدى التعلم الذي حدث والتعرف على الأخطاء التي حدثت في التعلم وتصحيحها عن طريق استخدام التغذية الراجعة التصحيحية.

4- التعليم و التعلم بالملاحظة:-

تؤكد العديد من الدلائل بأن نموذج التعلم بالملاحظة كتقنية تعليمية هو أكثر فعالية من بعض نماذج التعلم الأخرى وبخاصة في مجال تعليم المهارات الاجتماعية أو المهارات الحركية المعقدة وتتضح أهمية هذا التعلم من خلال الدور التفاعلي الذي يقوم به المعلم داخل غرفة الصف، لأنه يمثل نموذجاً غنياً بالنسبة لتلاميذه لتنوع السلوك الذي يصدر عنه على مرأى منهم.

و قد بينت دراسات عديدة أن التلاميذ يتأثرون بسلوك معلميهم وتصرفاتهم أكثر من تأثرهم بأقوالهم ونصائحهم وخاصة عندما يتعارض الاثنين معاً.

فالمعلم المستجيب والمتعاون والإيثاري والودود.. الخ يزود طلابه بأنماط سلوكية هامة تسعى التربية جاهدة إلى تكوينها عند الأجيال المستقبلية.

إن إدراك المعلم لدوره كنموذج ذي تأثير فعال وأن هذا التأثير ليس مقصوراً على المعلومات المعرفية فقط بل له تأثير على العمليات العاطفية والحركية والاجتماعية والأخلاقية ويمكن أن تتعدل بشكل جوهري عن طريق مشاهدة النماذج وهذا يعني ضرورة استخدام نماذج ذات قيمة في تعلم المعاقين وإرشادهم وكما يدل أيضاً على ضرورة توفير النماذج الجنسية المناسبة لتطوير الأدوار الجنسية عند الأطفال.

ثانياً : الحث والتلقين Prompting و الإخفاء Fading :

الحث :

هو مؤثر تمييزي إضافي يتم تقديمه بهدف حث الطالب على أداء سلوك محدد .

التلقين :

يحتاج الأطفال إلى مساعدة بسيطة لكي يقوموا بالمهارة أو المهمة المطلوبة منهم ويعد التلقين استراتيجية تعليمية تساعد الفرد على القيام بالاستجابة الصحيحة ويمكن إعطاء التلقين أثناء التعلم كنمذجة الاستجابة المرغوبة وإثناء قيام الفرد بالاستجابة للتقليل من الأخطاء ، ويعرف التلقين في ميدان علم تعديل السلوك بأنه ذلك الأجراء الذي يتم فيه تقديم مساعدة أو تلميحات إضافية للشخص ليقوم بتأدية السلوك . كما يعمل هذا المبدأ على أساس استخدام مثيرات تمييزية إضافية بمعنى أنها تضاف على المثيرات التمييزية الطبيعية المتوفرة بهدف حث الشخص على القيام بالسلوك وهكذا

فإن التلقين يسعى لزيادة احتمالية حدوث السلوك المرغوب فيه .

ومن سيئات استخدام التلقين هو أن الفرد قد يصبح معتمدا على مؤشرات ليستجيب بشكل صحيح إلا انه لتلافي حدوث مثل هذه المشكلة يمكنك تنمية استقلالية الطفل من خلال استخدام استراتيجية تدعى إخفاء التلقين ، وهناك أكثر من نوع من التلقين وبشكل عام يصنف التلقين في أربعة أنواع :جسدي وإيمائي ولفظي ومكاني .

وعلى ذلك يقصد بالتلقين تقديم مساعدة أو تلميحات إضافية للشخص ليقوم بتأدية السلوك. وبلغة تعديل السلوك، فالتلقين هو استخدام مثيرات تمييزية إضافية بمعنى أنها تضاف إلى المثيرات التمييزية الطبيعية المتوافرة بهدف حث الشخص على القيام بالسلوك، وهكذا، فالغاية من التلقين هي زيادة احتمالات حدوث السلوك المستهدف.

والمثيرات التلقينية (Prompts) قد تكون لفظية (Verbal) أي أنها تكون على شكل تعليمات لفظية، أو إيمائية (Gestural) مثل التأشير أو النظر باتجاه معين، أو جسدية (Physical)تشمل المساعدة الجسمية.

والتلقين هو مؤشر أو تلميح يجعل احتمال الاستجابة الصحيحة أكثر حدوثاً وهو أيضاً إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزية إضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف وهو طريقة ملائمة لتشجيع الفرد على إظهار السلوك المطلوب بالسرعة الممكنة بدلاً من الانتظار إلى أن يقوم هو نفسه به تلقائياً.

إن الأحداث التي تساعد على بدء الاستجابة تعتبر تلقينات فالتلقينات إذاً تسبق الاستجابة وعندما ينتج عن التلقين استجابة فإنه يتبعها تعزيز وعندما تؤدي التلقينات إلى استجابات تتلقى تعزيزاً فإن هذه التلقينات تصبح مثيراً فارقاً أو مثيراً مميزاً (م ف) فمثلاً عندما يطلب الأب من ابنه أن يعود من المدرسة مبكراً ويلتزم الطفل بقول أبيه فإنه يلقى امتداحاً فإن طلب الأب (تعليماته) هي مثيراً مميزاً (م ف) فالتعليمات التي أصدرها الأب تشير إلى أن هناك احتمال لوجود التعزيز عندما يتم الالتزام بالتعليمات.

وكقاعدة عامة فإنه عندما يسبق التلقين تعزيز الاستجابة فإن التلقين يصبح مثيرا مميزاً (فارقاً) ويمكن أن يضبط السلوك بفاعلية.

إن استخدام التلقينات يزيد من احتمال حدوث الاستجابة وبينما تتشكل الاستجابة

كلما تم تعلمها بسرعة ويكون الهدف النهائي عادة الحصول على الاستجابة النهائية في غياب الملقنات ويمكن سحب الملقنات بالتدريج مع تقدم التدريب.

والتلقين يستخدم في بداية التدريب عندما يكون المتدرب شخصاً عادياً أما عندما يكون المتدرب شخصاً معوقاً فالتلقين قد يستخدم بشكل متكرر وبخاصة عندما يكون السلوك المستهدف معقداً. ولكي لا يتعود الشخص على المثيرات التلقينية فلابد من إزالتها تدريجياً بعد أن تحقق أهدافها :

وهناك ثلاثة أنواع من التلقين هي: -

1. التلقين الإيمائي :

وهو مساعدة الطفل على التعلم باستخدام الإشارة الحركية ، وهو تلقين يتم من خلال النظر أو الإشارة إلى اتجاه معين أو بأسلوب معين أو رفع اليد وغيرها فوضع الشخص يده على فمه مؤشر على السكوت وعدم الكلام وحركات مدرب الكاراتيه للمتدربين هي مثال للتلقين الإيمائي.

2. التلقين اللفظي :

يعرف التلقين الفظي بأنه تلقين من خلال لفظ الكلمة أو الكلمات أو جزء منها بشكل يساعد الطالب على إعطاء الإجابة الصحيحة ، ويختلف التلقين اللفظي عن إعطاء المثير اللفظي حيث أن التلقين اللفظي يعطي للطفل بعد المثيرات اللفظية لمساعدته وتمكينه من الإجابة الصحيحة وعلى سبيل المثال لتعليم الطفل أن يحدد اللون الأحمر قد نقول له ما اسم هذا ؟(المثير) فإذا لم يستجيب الطالب أم أنه استجاب بشكل خاطئ قد نقول له أحمر (تلقين لفظي) ونطلب منه أن يكررا الكلمة وكما هو الحال في التلقين الجسدي قد يكون اللفظي أما شامل (لفظ الإجابة بأكملها)أم جزئي (لفظ جزء من الإجابة)

أي أن التلقين اللفظي تذكير للطفل ما يراد أن يفعله من مهارة باستخدام الكلمات، إذا كان الطفل يفهم اللغة بشكل جيد ، وهو عبارة عن وسيلة تلقينية وتعليمات لفظية ينبغي أن تكون واضحة ويجب التأكد من تنفيذها حيث أن التعليمات تستمد قوتها في تأثيرها على السلوك من خلال النتائج التي تترتب على تنفيذها ومن

الأمثلة على التلقين اللفظي قول المعلم للطالب أقرأ صفحة 21 وقول الأم لابنها قل بسم الله عندما تأكل أو قل سبحان الله وبحمده وغيرها الكثير.

3. التلقين الجسدي :

يعرف التلقين الجسدي بأنه تلقين من خلال لمس جسد الطفل لمساعدته على تأدية العمل المستهدف وقد يكون التلقين الجسدي شاملا أو جزئيا ففي التلقين الجسدي الشامل قد يقوم المدرب بمسك يد أو جسد الطالب وأداء العمل المستهدف بأكمله ، وعلى سبيل المثال عند تعليم الطفل كيف يرسم دائرة قد يقول المعلم ارسم دائرة (المثير) ثم يضع يد الطالب ويرسم دائرة (تلقين جسدي شامل) أما التلقين الجسدي الجزئي فهو لمس جسد الطالب والقيام بجزء من العمل المستهدف ففي مثال رسم الدائرة قد يقوم المعلم بمسك يد الطالب والقيام برسم جزء من الدائرة والطلب من الطالب تكملة الرسمة .

والتلقين الجسدي هو استخدام اليدين لقيادة الطفل أثناء أدائه لمهارة ما ، وهو عبارة عن لمس الآخرين جسدياً بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين ويمكن استخدامه بعد فشل الفرد في الاستجابة للتلقين اللفظي أو الإيمائي وهو مفيد في تعلم المهارات الحركية وبعض السلوكيات اللفظية التي تتطلب التوجيه اليدوي وغالباً ما يستخدم التلقين الجسدي مع إجراءات أخرى مثل التعليمات والتعزيز والتقليد ويستخدم أيضاً لتعليم الفرد مهارات تقليد النماذج والتدريب على إتباع التعليمات المختلفة ومن الأمثلة على التلقين الجسدي : -

- استخدام معلمة الروضة للطفل لتدريبه على الكتابة الصحيحة.
- أو استخدام اليد في تدريب الطفل على الطباعة أو الآلة الموسيقية.

وهناك مبادئ يجب مراعاتها عن استخدام التلقين الجسدي تتمثل في: –

1- تقديم التعزيز مباشرة بعد إنهاء الاستجابة الموجهة بنجاح.

2- تنفيذ التلقين الجسمي بشكل تدريجي من الأسهل إلى الأكثر صعوبة.

3- القيام بإخفاء التلقين الجسمي بشكل تدريجي بحيث تصبح المثيرات المناسبة هي التي تضبط السلوك في نهاية المطاف.

ويوجد عدة أنواع من التلقينات أو المساعدات الجسدية :

أ – المساعدة الجسدية أو البدنية الكاملة (مسك اليد) .

ب – المساعدة الجزئية (التقليد الجزئي) .

ج – التقليد الكلي وهو تلاشي المساعدة اليدوية أو اللفظية .

التلقين الإيضاحي :

يتضمن التعليم بالقدوة ، حيث توضح الأم كيف تؤدي المهارة وتنتظر من الطفل أن يقلدها ، ويمكن أن تستعمل هذا الإيضاح كنوع من التلقين .

الإخفاء Fading :

كما ذكرنا قد يصبح الفرد معتمدا على المؤشرات ليستحب بشكل صحيح لذلك استخدم المؤشرات في المرحلة الأولية للتعلم ثم قم بإخفائها تدريجيا كلما أنجز تقدما ملحوظا والإخفاء هو القيام بالتغيير التدريجي للمثيرات التي تعمل على ضبط الاستجابات التي تصدر عن الطفل المعوق عقلياً وتؤدي إلى حلول مثيرات جديدة مكانها، وذلك حتى يكون بالإمكان المحافظة على استمرارية حدوث الاستجابات في الأوضاع الجديدة ، وهو التوقف التدريجي عن استخدام المثيرات التلقينية ليتعلم الشخص تأدية السلوك المطلوب دون الاعتماد على المساعدة الخارجية ، الإخفاء بمعنى أخر هو الإزالة التدريجية للتلقين بهدف مساعدة الفرد على تأدية السلوك المستهدف باستقلالية.

وهناك أربع طرق لإخفاء المؤشرات :التوجيه التدريجي ، التلقين من الأكثر إلى الأقل، التلقين من الأقل إلى الأكثر ، والتأجيل الوقتي .

إن استراتيجيه التوجيه التدريجي تستخدم للتقدم في إخفاء التوجيه الجسدي كإحدى الطرق لتحقيق ذلك هي التقليل تدريجيا من كمية الجهد الجسدي المقدمة لمساعدة الفرد على الاستجابة ، أما استراتيجية التلقين من الأكثر إلى الأقل تبدأ بمؤشرات جسدية كاملة للاستجابة المرغوبة ثم تختفي إلى الإيماء وتنتهي بالعليمات اللفظية ، أما التلقين من الأقل إلى الأكثر يبدأ بإعطاء الفرد الفرصة للاستجابة بشكل مستقل ثم يقوم المدرب تدريجيا من الأقل بزيادة حجم المساعدة المقدمة حتى

يستجيب الفرد من خلال إدخال فترات زمنية تزداد تدريجيا بين التعليمات وإعطاء التلقين ، إذا لم يستجيب خلال ذلك الوقت يقوم المدرب بالتأجيل الوقتي ويقول ماذا تريد ،وإذا لم يكن هناك استجابة يظهر المدرب الاستجابة قائلا (قل أريد عصيرا) .

خطوات استخدام إستراتيجية التلقين وإخفاء التلقين :

لتوضيح كيفية استخدام استراتيجية التلقين وإخفاء التلقين لوضع تحليل الخطوات فقد وضع الهدف التالي:

ستقوم (ص) بإتباع أربع تعليمات بسيطة تعطى لها من قبل راشد بنسبة 80%خلال ثلاث جلسات متتابعة وعشرة محاولات في كل جلسة :

لقد أشار تشخيص (ص) إلى أنها غير قادرة على إتباع أي من التعليمات المستهدفة مثل تعالي إلى هنا ، قفي اجلسي ، أعطيني . في مثل هذه الحالة سوف يستخدم التلقين الجسدي الكامل وإخفاء المؤشرات لخفض التوتر والأخطاء عندها .

ويمكن تطبيق عملية التلقين وإخفاء ه على النحو التالي :

1- تلقين جسدي كامل
2- لمس خلف الذراع كمؤشر
3- لمس الكتف كمؤشر
4- إيماءة قريبة من الكتف
5- الاستقلالية

يوضح المثال التالي عملية التلقين :

الخطوة الأولى : يقدم المدرب التعليمات : قفي ومباشرة يقدم تلقينا جسديا كاملا بوضع يديه على أعلى ذراع سلوى وسحبها للأعلى لتقف ثم تعزز سلوى على استجابتها.

الخطوة الثانية :قام المدرب بتلقين جزئي من خلال وضع أصابعه على خلف ذراع سلوى والتربيت عليها ،ويتم تسجيل استجابة صحيحة لها إذا وقفت سلوى خلال 3-5ثواني .

ثالثاً : تشكيل السلوك (التقريب المتتابع) Shaping :

هو طريقة تستخدم عندما لا يتمكن الفرد من القيام بالسلوك المرغب وتعتمد هذه الطريقة على تعزيز الاستجابات المقاربات للسلوك المرغوب التي يتمكن الفرد من

القيام بها أو يـتم تدريبـه عليهـا تـدريجيا وبمعنـى أخـر تبنـى عمليـة التشـكيل عـلى تعزيـز الاستجابات التي تقترب من السلوك النهائي الذي لا يستطيع الفرد تأديتـه حاليـا شـيئا فشـيئا بحيث تعزز فقط الاستجابات للاستجابة المرغوبة .

وكما هو الحال بالنسبة لجميع استراتيجيات تعديل السلوك فإن أول خطوة يـتم تنفيـذها عند استخدام التشكيل هي تحديد السلوك النهائي ، ومن ثم تحديد سلوكيات يستطيع الفـرد القيام بها وتشبه السلوك النهائي على نحو ما ويسمى هذا السلوك بالسلوك الأولي أو السـلوك المدخلي ويستخدم التشكيل والتعزيز متصاحبين لتحقيق الهدف المرغوب بحيث يقوم معدل السلوك بتعزيز السلوك الأولي إيجابيا إلى أن يصبح هذا السلوك قريبا من السلوك النهائي أكثر فأكثر ولذلك يسمى التشكيل بالتقريب التتابعي .

يعد التشكيل أسلوباً هاماً في الإرشاد وبصفة خاصـة عنـدما ينصـب اهـتمام المرشـد عـلى إكساب المسترشد سلوكيات جديدة، ويعرف التشكيل بأنه الإجراء الذي يشتمل عـلى التعزيـز الايجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف إحـداث سـلوك لا يوجد حالياً، فتعزيز الشخص عند تأديته سلوكاً معيناً لا يعمل على زيادة احتمالية حـدوث ذلك السلوك فقط ولكنه يقوي السلوكات المماثلة له أيضاً (Milles, 1996).

وهو تعديل السلوك عن طريق إعادة ترتيب عناصر الموقف بحيـث نقـترب مـن السـلوك الهدف ومن ثم يقدم التعزيز ومعنى ذلك أن يجزئ السلوك المرغوب فيـه إلى أجـزاء صـغيرة بحيث يمكن تغيير السلوك في حدود الوقت الذي يعزز فيه ذلك من خلال التعزيز الإيجابي أو السلبي وقد استخدم هذا الأسلوب في تدريب الصقور وكلاب الصيد(الشناوي،1996)، وتظهـر فاعليه هذه الطريقة في تعليم الأطفال ممن يعانون مـن اضـطرابات الكـلام أو الصـم وذلـك بتقريب الكلمة إلى نطقها الصحيح على مراحل إلى أن يـتم أدائهـا بطريقـة مناسـبة ثـم بعـد هذه الخطوة يقدم التعزيز .

وهو تدعيم وتعزيز السلوك الذي يقترب تـدريجياً مـن السـلوك المرغـوب أو يقاربـه مـن خطوات صغيرة تيسر الانتقـال السـهل مـن خطـوة لأخـرى ، وهـو الأسـلوب المتبـع في ايجـاد سلوكيات جديدة كلياً لدى الطفل .

أو بمعنى آخر هو تجزئة المهمة إلى خطوات صغيرة بغرض مساعدة التلميذ على إنجازها ، والأسباب التي تدعو إلى اختيار هذه الإستراتيجية هي : ضمان النجاح وسرعة التعلم ، إضافة لأن الأداء الأولي (غير المرغوب) لن يعزز وبالتالي سيكون مصيره الانطفاء تاركاً الأداء الجيد والمرغوب .

والتشكيل لا يعني خلق سلوكات جديدة من لا شيء، فعلى الرغم من أن السلوك المستهدف نفسه لا يكون موجوداً لدى الفرد كاملاً إلا أنه غالباً ما يوجد له سلوكات قريبه منه، ولهذا يقوم المرشد أو المعالج بتعزيز السلوكات بهدف ترسيخها في ذخيرة المسترشد وبعد ذلك يلجأ إلى التعزيز التفاضلي والذي يشتمل على تعزيز الاستجابة فقط كلما أخذت تقترب أكثر فأكثر من السلوك المستهدف.

وعند استخدام هذا الإجراء يقوم المرشد أو المعالج في البداية بتحديد السلوك النهائي الذي يراد تعلمه وبعد ذلك يختار استجابة تشبه السلوك النهائي إلى حد ما، ويبدأ بتعزيز تلك الاستجابة بشكل منظم ويستمر بذلك إلى أن تصبح الاستجابة قريبة أكثر فأكثر من السلوك النهائي وتسمى عملية تشكيل السلوك على هذا النحو "بالتقارب التدريجي".

ومفتاح النجاح في عملية التشكيل يتمثل في كون التعزيز متوقفاً على تغيير السلوك على نحو تدريجي باتجاه السلوك النهائي وتجاهله (عدم تعزيزه) عندما ينحرف عن السلوك النهائي.

ويمكن استخدام هذا الإجراء مع مختلف الفئات العمرية في تعليمها سلوكات مختلفة كتأدية المهارات الحياتية والعناية بالذات، تنمية المهارات الاجتماعية والمهنية والحركية، مهارات الاتصال، سلوك التعاون الاجتماعي، الحضور إلى غرفة الصف، إكمال الواجبات المدرسية، إبقاء الطفل في مقعده، القراءة والكتابة والتحدث، تدريب الأطفال الصم على إخراج الحروف، وفي حالات اضطرابات النطق... الخ.

ومن الأمثلة أيضاً على تشكيل السلوك عندما نريد:

- تعليم الطفل كيف يرسم دائرة فإننا نستطيع تعزيزه عندما يحمل قلماً وورقة في البداية وبعد ذلك نعززه عندما يرسم أي خط، وبعدها نعززه فقط عندما يقترب الخط الذي يرسمه أكثر فأكثر من شكل الدائرة.

- أو تدريب الأطفال الصم على إخراج الحروف وكذلك حالات اضطرابات النطق، ففي البداية يقوم المعالج بتعزيز استجابة تقليد الصوت التي تصدر عن الطفل، وفي الخطوة الثانية فان الطفل يدرب على التمييز ويعزز المعالج الاستجابات الصوتية لإخراج حرف من الحروف إذا حدث فقط في خلال خمس ثوان من نطق المعالج له، وفي الخطوة الثالثة فان الطفل يكافأ عند إصدار الصوت الذي أصدره المعالج وكلما كرر ذلك، أما في الخطوة الرابعة فان المعالج يكرر ما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت أخر شبيه بالصوت الذي تم في الخطوة الثالثة.

فتشكيل السلوك اذاً إجراء يشتمل على زيادة معايير التعزيز تدريجياً ابتداءً بالسلوك المدخلي (ما يستطيع المسترشد أن يفعله حالياً) وانتهاءً بالسلوك النهائي (السلوك الذي يراد الوصول إليه).

يشتمل التشكيل على تعزيز الاستجابات التي تقترب شيئا فشيئا من السلوك النهائي الذي لا يستطيع الشخص تأديته حاليا. وأول خطوة يتم تنفيذها عند استخدام التشكيل هي تحديد السلوك النهائي المنشود. ثم يتم تحديد سلوك يستطيع الشخص القيام به ويشبه السلوك النهائي على نحو ما. ويسمى هذا السلوك بالسلوك الأولي . ويقوم معدل السلوك بتعزيز السلوك الأولي إيجابيا ويستخدم التعزيز التفاضلي إلى أن يصبح هذا السلوك قريبا من السلوك النهائي اكثر فاكثر.

ولذلك يسمى كما قلنا سابقاً التشكيل بالتقريب التتابعي (Successive Approximation). ولأن كثيرا من الأشخاص المعوقين يفتقرون إلى المهارات اللغوية أو الاجتماعية أو الحركية، فإن الحاجة إلى استخدام التشكيل في ميدان التربية الخاصة حاجة كبيرة.

ولقد أوضحت البحوث العديدة أن الاستخدام الفعال للتشكيل يستوجب اتباع الخطوات التالية :

خطوات تشكيل السلوك:

قد توضع خطوات برنامج ما بزيادة أو تقليل تدريجي لما يجب أن يفعله الفرد قبل أن يحصل على التعزيز وعلى سبيل المثال قد تطلب من الفرد أن يعمل أو يلعب تدريجيا لفترات زمنية أطول ، والمثال التالي يوضح خطوات التشكيل : وضع هدف ل (س) وهو طفل توحدي للعب بشكل مناسب لمدة 15 دقيقة مع إعطائه مؤشرين أو أقل خلال ثلاث جلسات متتالية . قبل البدء بإعطاء التعليمات كان (س) قادرا على اللعب لمدة ثلاث دقائق فقط مع إعطائه عدة مؤشرات ليحقق هذا المستوى من الأداء

لذلك فإن الانتظار إلى أن يقوم (س) بالاستجابة المستهدفة (اللعب بالشكل المناسب لمدة 15دقيقة) سيؤدي إلى نسبة تعزيز قليلة جدا وللحصول على استجابات وتعزيزها فانه يجب أن تجزأ إلى خطوات ويمكن زيادة الوقت الذي يجب إن يلعبه (س) تدريجيا قبل أن يقدم له التعزيز ويعلم (س) خطوة واحد في كل مرة حتى يحقق المعيار المحدد مسبقا كما هو واضح في الخطوات التالية :

- الخطوة1 :سوف يلعب (س) لمدة ثلاث دقائق مع إعطائه مؤشرين أو أقل .
- الخطوة 2 : سوف يلعب (س) لمدة خمس دقائق مع إعطائه مؤشرين أو أقل .
- الخطوة 3 : سوف يلعب (س) لمدة 8 دقائق مع إعطائه مؤشرين أو أقل .
- الخطوة 4 : سوف يلعب (س) لمدة 12 دقائق مع إعطائه مؤشرين أو أقل .
- الخطوة 5: سوف يلعب (س) لمدة 15 دقائق مع إعطائه مؤشرين أو أقل .

ويمكن تعلم التلوين بخطوات مشابهة وكما سبق تأمل المثال التالي:

عندما تقدم (ص) الألوان وصورة لتلونها وتعليمات تقول لوني ستقوم (ص) بتلوين الصورة مع إعطائها مؤشرا واحد أو اقل خلال ثلاث جلسات متابعة ويشمل تحليل الخطوات (ص)على النحو التالي:

- الخطوة (1) :تقوم (ص) بتلوين 4/1 الصورة مع إعطائها مؤشرا واحدا أو دون إعطائها أي مؤشرات .

- الخطوة (2) :تقوم (ص) بتلوين 1/2 الصورة مع إعطائها مؤشرا واحدا أو دون إعطائها أي مؤشرات.

- الخطوة (3) :تقوم (ص) بتلوين 4/3 الصورة مع إعطائها مؤشرا واحدا أو دون إعطائها أي مؤشرات.

- الخطوة (4) :تقوم (ص) بتلوين الصورة كامله مع إعطائها مؤشرا واحدا أو دون إعطائها أي مؤشرات.

ويمكن تحديد خطوات التشكيل بما يلي :

1. تحديد وتعريف السلوك المستهدف:

يجب تحديد السلوك النهائي الذي يراد الوصول إليه وتعريفه بدقة وموضوعية على شكل هدف سلوكي، والهدف من ذلك هو تعزيز التقارب التدريجي من السلوك المستهدف بشكل منظم وتجنب تعزيز السلوكيات غير ذات العلاقة، لأن ذلك سيؤدي فقط إلى إطالة مدة عملية التشكيل وتقليل فعاليتها .

2تحديد وتعريف السلوك المدخلي:

بعد تحديد السلوك النهائي فإننا نحتاج إلى تحديد سلوك يشبهه على نحو ما بهدف استخدامه كنقطة البداية ويمكن تحديد السلوك المدخلي من خلال المراقبة المباشرة للفرد لمدة أيام قبل بدء بعملية التشكيل لتحديد ما يستطيع عمله.

ويمكن تعريف السلوك المدخلي بأنه استجابة قريبة من السلوك المستهدف لتعزيزه وتقويته بهدف صياغة السلوك النهائي منه.

يهدف تحديد وتعريف السلوك المدخلي إلى توضيح أين نريد الوصول ؟ وأن نعرف من أين نبدأ ؟ولقد اشرنا إلى أن التشكيل يستخدم لمساعدة المسترشد على اكتساب سلوك ليس لديه حالياً، لذا لا بد من اختيار استجابة قريبه منه لتعزيزها وتقويتها بهدف صياغة السلوك النهائي ،وتسمى تلك الاستجابة (بنقطة البداية أو السلوك المدخلي).

ويمكن تحديد السلوك المدخلي من خلال الملاحظة المباشرة للمسترشد لعدة أيام قبل البدء بعملية التشكيل لتحديد ما يستطيع عمله.

ويجب أن يتصف السلوك المدخلي بصفتين رئيسيتين:

1. **أن يحدث بشكل متكرر** وذلك حتى تتوفر لنا الفرص الكافية لتعزيزه وتقويته، وقد يكون ضرورياً أحياناً تنظيم الظروف البيئية التي تزيد من احتمالية حدوث هذا السلوك، مثلاً: تعليم الطفل رسم الدوائر، فقد يكون ضرورياً إعطاؤه قلماً وورقة بتواصل في البداية لا أن تنتظر قيامه بذلك تلقائياً.

2. **أن يكون السلوك المدخلي قريباً من السلوك النهائي.**

3. **اختبار معززات فعالة:**

إن عملية التشكيل تتطلب من الفرد تغيير سلوكه بشكل متواصل ليصبح قريباً أكثر فأكثر من السلوك النهائي، ولذا لابد من المحافظة على درجة عالية من الدافعية لديه وهذا يستلزم اختيار المعززات المناسبة، الغذائية المادية، الرمزية .. الخ .

4. **وصف خطوات عملية تشكيل السلوك** للمسترشد قبل أن يقوم باستجابات متتابعة لتشكيل السلوك بصورة كاملة وذلك بطريقة شفوية أو لفظية.

5. **الاستمرار في تعزيز السلوك المدخلي إلى أن يصبح معدل حدوثه مرتفعاً :**

فتعزيز السلوك المدخلي بشكل متواصل سيزيد من احتمالية حدوث تغير بسيط فيه سيجعله أكثر شبهاً بالسلوك النهائي .

6.**الانتقال تدريجياً من مستوى أداء إلى مستوى أداء آخر :**

فالاستخدام الفعال للتشكيل يستوجب الانتقال تدريجياً وبشكل منظم من مستوى أداء إلى مستوى أداء آخر ، ويعتمد ذلك على درجة إتقان المسترشد للسلوك المطلوب منه ومهاراته في أدائه بشكل جيد ،والقاعدة التي يجب إتباعها في تحديد المدة اللازمة للانتقال من خطوة إلى أخرى هي العمل على تعزيز الأداء من ثلاث إلى خمس مرات قبل الانتقال إلى المستوى الأخر، فتعزيز مستوى الأداء لمدة طويلة يعمل على ترسيخ ذلك النمط من السلوك مما سيجعل الانتقال إلى المستوى التالي أمراً صعباً، ومن ناحية أخرى فان تعزيز السلوك لفترة قصيرة يؤدي إلى اختفاء السلوك.

وجدير بالذكر إن مفتاح النجاح في عملية التشكيل يتمثل في كون التعزيز متوقفاً على تغير السلوك على نحو تدريجي باتجاه السلوك النهائي، وتجاهله عندما ينحرف عن السلوك النهائي .

يمكن أن يستخدم التشكيل في ضبط ومعالجة سلوكيات التلاميذ بعده طرق منها على سبيل المثال نذكر ما يلي :

- تعزيز كل أداء فرعي من الأداء الكلي للمهمة المرغوب تعلمها مثلاً تعليم التلميذ الفوضوي الترتيب والنظام ؛ حيث يتم بتجزئة هذه المهمة إلى خطوات صغيرة متدرجة، فإذا قام التلميذ مثلاً بإعادة المجلة التي استعارها من المعلم إلى مكانها في الصف فإن على المعلم تعزيز مثل هذه الأداء على الفور.
- تعزيز أي تحسن في مجال دقة الأداء، فالتلميذ الذي تعوزه الدقة في فهم تعليمات المعلم في غرفة الصف فإنه يمكن للمعلم أن يعزز أي استجابة صحيحه تقرب من الدقة يقوم بها التلميذ ولو لم تكن دقيقة تماماً.
- تعزيز فترة الأداء كلما طالت أكثر فأكثر، فعلى سبيل المثال التلميذ الذي يقوم عادة بالتحدث الصفي غير المناسب مع رفاقه في الصف يمكن للمعلم أن يعززه ويكافئه إذا بقي هادئاً لمدة (5) دقائق، ثم (8) دقائق و(12) دقيقة وهكذا حتى يتعود الانتباه للمعلم والكف عن التحدث الصفي غير المناسب.
- تعزيز فترات المشاركة الصفية كلما طالت أكثر فأكثر، فعلى سبيل المثال التلميذ الذي تنعدم مشاركته في غرفة الصف يمكن للمعلم أن يكافئه عن أية مساهمة في المشاركة في الصف مهما كانت بسيطة وهكذا فإن التشجيع المتواصل يجعل التلميذ الخجول أكثر تقدماً في المشاركة الصفية .
- بالإضافة إلى ما سبق فإن المعلم يمكنه استخدام استراتيجية تشكيل السلوك لتعليم التلاميذ سلوكيات جديدة كالمثابرة، والتحمل، والنظام، وضبط الذات.

ومن التطبيقات التربوية الهامة للتشكيل في العملية التعليمية التعلمية "نظام التعليم المبرمج" الذي ينظم المحتوى ويقدم على شكل وحدات صغيرة متسلسلة منطقياً، وتصاغ الأهداف المتوخاة من كل وحدة بدقة، ويستجيب المتعلم بشكل متكرر ويزود بتغذية راجعة فورية.

خصائص نظام التعليم المبرمج:

- ابتداء المتعلم بالوحدة التي تتناسب ومستوى أدائه الحالي.
- انتقاله من وحدة إلى أخرى حسب قدراته.
- تهيئة الظروف المناسبة للمتعلم لتطوير مهارات ومعارف معقدة وذلك من خلال استجابته الصحيحة بشكل منظم في البداية ومن ثم تعزيز استجابات أكثر تعقيداً.

رابعاً :التسلسل Response Chaining :

هو الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية وذلك بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتالي ، وهو القيام بتعليم الطفل المعوق عقلياً سلوكاً محدداً وذلك من خلال دمج هذا السلوك مع سلسلة من الاستجابات التي ترتبط مع بعضها البعض وظيفياً .

ونادراً ما يتكون سلوك الإنسان من استجابة واحدة، فمعظم السلوكات الإنسانية إنما هي مجموعة من الاستجابات ترتبط ببعضها البعض من خلال مثيرات محددة وتنتهي بالتعزيز

وفي تعديل السلوك تسمى الأجزاء الصغيرة التي تكوّن السلوك بالحلقات، وتتصل هذه الحلقات ببعضها البعض لتشكل ما يسمى" بالسلسلة السلوكية " ،فمعظم السلوكات المدرسية تتكون من سلسلة من السلوكات الفرعية المتدرجة التي يشكل كل منهما حلقة واحدة من السلوك.

وخلافاً لتشكيل السلوك الذي هو الإجراء الذي نستخدمه عندما لا يكون السلوك موجوداً في ذخيرة الفرد السلوكية، فالتسلسل يتعامل مع سلوكات موجودة لدى المسترشد ولكنها تحدث على شكل حلقات منفصلة وليس على شكل سلسلة متتالية منظمة .

فالسلسلة هي مجموعة من الحلقات تعمل فيها كل حلقة بوصفها مثيراً تمييزياً للاستجابة التي تليها، وبوصفها معززاً شرطياً للاستجابة التي تسبقها والعنصر الذي يحافظ على تماسك السلسلة هو التعزيز الذي يحدث في نهايتها.

ويتضمن إجراء التسلسل تحليل المهارة المستهدفة إلى الأجزاء أو الخطوات الأصغر التي تتكون منها وترتيبها بشكل متسلسل لتسهيل عملية تدريسها .

هناك نوعان من التسلسل : الأمامي والخلفي يبدأ التسلسل الأمامي بتعلم الخطوة الأولى في تحليل المهمة ويقدم خلاله التوجيه الجسدي للفرد في بقية الخطوات بعد إن يتقن الفرد الخطوة الأولى ويبدأ التدريب للخطوة الثانية ، أما خطوات التعلم بتسلسل معاكس أي يبدأ التدريب بالخطوة الأخيرة من تحليل المهمة ويتجه إلى الخطوة الأولى .

ومن الأمثلة على أسلوب التسلسل:-

- ارتداء الملابس صباحاً:

فعملية ارتداء الملابس تتألف من خمس مكونات سلوكية مفردة مثل:ارتداء الملابس الداخلية، ارتداء البنطلون، ارتداء القميص، ارتداء الجوارب، لبس الحذاء.

- المثال الذي قدمه (فوكس) لتوضيح الاستجابات والمثيرات التي تشتمل عليها سلسلة سلوكية مألوفة وهي الدخول إلى مطعم لتناول الطعام وهي على النحو التالي:

1. يرى إشارة المطعم (مثير تمييزي)
2. يتجه إلى المطعم (استجابة)
3. باب المطعم (مثير تمييزي)
4. يدخل المطعم (استجابة)
5. العامل: تفضل من هنا لو سمحت (مثير تمييزي)
6. يطلب الأكل (استجابة)
7. العامل يحضر الطعام (مثير تمييزي)
8. يأكل (استجابة)
9. طعام لذيذ (تعزيز)

ومن الأمثلة الأخرى :

مثال 1: على تحليل المهمة مع التسلسل :

الخطوة 1- فتح صنبور الماء مع التسلسل

الخطوة 2 - فتح صنبور الماء الساخن

الخطوة3- وضع اليدين تحت الماء

الخطوة 4- الإمساك بالصابون

الخطوة 5- تحريك الصابون بين اليدين

الخطوة 6- تحريك الصابون مكانه

الخطوة 7- فرك اليدين ببعضهما من الدخل

الخطوة 8- فرك ظهر اليد اليمنى

الخطوة 9- فرك ظهر اليد اليسرى

الخطوة 10- وضع اليدين تحت الماء

الخطوة 11- فرك اليدين من الإمام ببعضهما

الخطوة 12- فرك ظهر اليد اليمنى

الخطوة 13- فرك ظهر اليد اليسرى

الخطوة 14- إغلاق الماء الدافئ

الخطوة15- إغلاق الماء البارد

يستخدم التسلسل الخلفي نفس المبادئ تماما مثل التسلسل الأمامي ولكن الخطوات تعلم بتسلسل معاكس .

مثال 2: على تحليل المهمة مع التسلسل

الخطوة 1: مسك فرشاة الأسنان

الخطوة 2:فتح صنبور الماء البارد

الخطوة 3: فتح صنبور الماء الساخن

الخطوة 4 :وضع فرشاة تحت الماء

الخطوة 5: حمل أنبوبة معجون الأسنان

الخطوة 6 :فتح غطاء أنبوبة المعجون

الخطوة 7 :الضغط على الأنبوبة

الخطوة8 :وضع المعجون على الفرشاة

الخطوة 9 :إرجاع الأنبوبة إلى مكانها

الخطوة 10: إدخال فرشاة الأسنان إلى الفم

الخطوة11 : تحريك الفرشاة الأسنان دخل الفم بشكل مناسب

الخطوة 12 :إخراج الفرشاة

الخطوة 13 :أخراج السائل من الفم

الخطوة 14 : وضع الفرشاة تحت صنبور الماء لغسلها

الخطوة 15: إرجاع الفرشاة إلى مكانها

الخطوة 16 : وضع اليدين تحت الماء

الخطوة 17 : غسل الفم

الخطوة 18 :إغلاق الماء الدافئ

الخطوة 19: إغلاق الماء البارد

الخطوة 20 : تجفيف اليدين

ويستند التسلسل إلى تحليل المهارات التي هي تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التي تتكون منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتماداً على موقع كل من هذه الحلقات في السلسلة وبعد ترتيب الاستجابة نقوم بعملية الاستجابة الأولى ثم الثانية فالثالثة ... الخ إلى أن يؤدي المسترشد السلسلة كاملة.

وإذا تبين أنه غير قادر على تأدية إحدى حلقات السلسلة نقوم بتشكيلها، وفي هذا النموذج يكون التركيز على المهمة التي سيقوم بها المسترشد لا على قدراته الداخلية.

فتحليل المهارات يتعامل مع استجابات يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر، وهي احد أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية الخاصة.

وكما قلنا سابقاً فإن التسلسل يستند الى تحليل المهارات وهي عملية تهدف الى تحديد:

1.الخطوات اللازمة لتحقيق السلوك المستهدف .

2. مستوى الأداء الحالي .

ويعرف تحليل المهارات على انه تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص الى الحلقات الصغيرة التي تتكون منها وترتيبها .

الفرق بين التشكيل والتسلسل:

- في التشكيل: نبدأ بأول خطوة ونعززها ثم ننتقل إلى الخطوة الثانية حيث يقوم المسترشد بالخطوتين ثم نعزز الخطوة الأخيرة وهكذا أي أننا ننتقل إلى اتجاه متقدم إلى الأمام.

- في التسلسل: فان أخر خطوة هي التي تعزز دائماً، كما أن التتابع يسير إلى الوراء من الخطوة الأخيرة إلى الخطوة الأولى مع المحافظة على تعزيز أخر خطوة فقط.

ويتشابه التسلسل مع التشكيل في انه يعتمد على تجزئة السلوك حيث يتم التدريب على كل جزء من أجزاء السلوك النهائي باستخدام التعزيز و يعتبر التسلسل ذا أهمية في تعليم السلوكيات المركبة وخاصة للأطفال.

و التسلسل يسير في خطوات هي :

- تحديد السلوك النهائي المراد تشكيلة بعبارات واضحة يمكن قياسها .
- تحديد المعززات المرغوبة و المفضلة من قبل العميل .
- تحديد جزاء السلوك المراد تعلمه ثم تحديد الجزاء الذي نبدأ به .
- تعليم السلوك بشكل متسلسل ومتتابع حتى الوصول إلى الهدف .

الفصل السابع

استراتيجيات إضعاف السلوك غير المرغوب:
العقاب وبدائله

قواعد أساسية في التعامل مع الطالب لتعديل سلوكه غير المرغوب :

1.أن يتم بناء قوانين وأنظمة واضحة وثابتة في التعامل مع الطفل ضمن الإطار المدرسي .

2.البناء المعرفي لدى المعلمين والآباء في معرفة الخصائص الإنمائية للمرحلة العمرية للطفل أو الطالب الذي يتم التعامل معه في الغرفة الصفية .

3.البناء المهاراتي ويشتمل على أساليب ومهارات التعامل مع الطفل وتعديل سلوكه .

4. رفض الأساليب التي تمتهن كرامة الطالب، بحيث تشعره بالمهانة والحرمان أو تعرضه للإيذاء النفسي والجسمي .

5. اعتماد أسس تربوية، تعلم الطالب السلوك المرغوب وليس الإيذاء والألم .

6. المساعدة في فهم الأسباب الحقيقية من وراء تصرف الطفل والمساهمة بالضبط الداخلي وليس الخارجي .

7. المساهمة في بناء سلوك مرغوب وإيجابي لدى الطالب .

8. إشعار الطالب بأن سلوكه هو المرفوض وليس الطالب نفسه.

9. المحافظة على علاقة ايجابية بين الطالب والمعلم .

10. أن لا يؤدي الأسلوب إلى حرمان الطالب من الحاجات الأساسية .

العقاب Punishment :

المثير العقابي: Punishing Stimulus

هو الحدث أو الشيء الذي إذا تبع السلوك الإجرائي أدى إلى خفضه أو إيقافه. وبناء على ذلك فلا يمكن معرفة ما إذا كان الحدث أو الشيء مثيرا عقابيا حقا إلا بعد تجريبه. والمثيرات العقابية نوعان :

(1) مثيرات عقابية غير شرطية (Unconditioned Punishing Stimuli) وهي أحداث أو أشياء ذات تأثير عقابي بطبيعتها كالصوت المزعج والحر الشديد والألم والتعرض للضرب.

(2) مثيرات عقابية شرطية (Conditioned Punishing Stimuli) وهي أحداث أو أشياء حيادية أصلا ولكنها اكتسبت خصائصها العقابية من خلال اقترانها المتكرر مع مثيرات عقابية ومن الأمثلة عليها كلمة "لا"، عبوس الوجه، والإيماءات السلبية.

العقاب إخضاع الطالب إلى نوع من العقاب بعد الإتيان باستجابة معينة، فالطالب إذا ناله العقاب كلما اعتدى أو أذى الآخرين نفسيا أو جسديا كفّ عن ذلك العدوان، وهنا يقوم المرشد أو المعلم باستخدام أسلوب من أساليب العقاب: اللوم الصريح والتوبيخ، التهديد والوعيد، إيقافه على الحائط ومنعه من ملاحظة الآخرين، عزله في غرفة خاصة لفترة من الزمن، عدم مغادرة مقعده دون إذن، منعه من الاشتراك في النشاط الذي يميل اليه... الخ.

ويستحسن أن يستخدم هذا الأسلوب بعد استنفاذ الأساليب الايجابية، فقد ثبت ان العقاب يؤدي إلى انتقاص السلوك غير المرغوب أسرع مما تحدثه الأساليب الأخرى، فهو يؤدي إلى توقف مؤقت للسلوك المعاقب، ويؤدي إيقاف العقاب إلى ظهور السلوك مرة أخرى.

أي أن العقاب لا يؤدي إلى تعلم سلوك جديد مرغوب ولكنه يكف السلوك غير المرغوب مؤقتا، إلا أنه يتعين عند استخدام هذا الأسلوب تحديد محكات العقاب وإعلانها مقدماً، وقد ثبت كذلك أن هناك آثاراً للعقاب البدني خاصة منها القلق المعمم، الانزواء، العناد، العدوان، الخوف من التحدث أمام الناس ...الخ ولا ينصح المرشد باستخدام هذا الأسلوب كونه يسبب حواجز نفسية بينه وبين الطلاب، لا يراجعونه أو يتعاونون معه، وقد ورد عن أبي مسعود البدري رضي الله عنه أنه قال :" كنت أضرب غلاماً لي بالسوط ،فسمعت صوتاً من خلفي (اعلم أبا مسعود) فلم أفهم الصوت من الغضب، فلما دنا مني إذا هو رسول الله صلى الله عليه وسلم، فإذا هو يقول: اعلم أبا مسعود ان الله أقدر عليك منك على هذا الغلام ،فقلت :يا رسول الله هو حُرّ لوجه الله، فقال: أما لو لم تفعل للفحتك النار، أو لمستك النار" رواه مسلم وغيره.

العقاب من الأساليب التي تعمل على إضعاف العلاقة بين المثيرات والاستجابات غير المرغوب فيها . حيث يعمل العقاب بأنواعه على عدم ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيه ، ويكون هدفا رئيسيا من الأهداف التربوية كالأسرة والمدرسة ،ولا ينكر أحد أهميه وإعادة بناء السلوك الإنساني وتشكيله من جديد وفقاً لهذه الأساليب .

يختلف العقاب عن التعزيز في أنه يقلل من تكرار السلوك ، إما باستخدام عواقب للسلوك غير محببة أو بسحب التعزيز الإيجابي ، فهو تقديم مثير غير مرغوب فيه أو سحب مثير مرغوب فيه وذلك من أجل تعديل سلوك الفرد بتقليل هذا السلوك أو حذفه، ويعمل العقاب على كبت السلوك المعاقب ، إلا أنه يعود أقوى مما كان عليه في وجود القوة المعاقبة .

والعقاب أسلوب فعال في تقليل ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها ، وتبدو أهميته في اعتباره أسلوباً تربوياً لابد منه أحياناً وخاصة في مرحلة الطفولة والمدرسة وذلك من أجل ضبط السلوك الإنساني وتوجيهه نحو المسار المرغوب فيه تربوياً ، ويعرف العقاب على أنه تلك الأحداث المؤلمة التي يتلقاها الفرد بسبب ظهور الاستجابات غير المرغوب فيها ويبدو في سحب المعززات المرغوب فيها لدى الفرد بسبب ظهور الاستجابات غير المرغوب فيها أيضاً .

أثبتت الدراسات أن العقاب أقل وأضعف تأثيراً من التعزيز ويعرف العقاب علمياً بأنه إجراء يتبع السلوك أي بعد حدوثه مما يؤدي إلى خفض احتمالات تكرار السلوك في المستقبل والعقاب نوعان هما:

1.العقاب من الدرجة الأولى : Type 1 Punishment

ويشمل تعرض الفرد لمثير منفر بعد قيامه بالسلوك غير المقبول (كالضرب، أو هز الجسم بعنف، أو الصراخ) ، ويسمى العقاب الإيجابي ويحدث إذا كان ظهور حدث منفر أو مؤلم للشخص بعد استجابة ما أو سلوك ما ويؤدي ذلك الحدث إلى إضعاف

هذه الاستجابة أو توقفها سمي هذا الحدث عقاباً إيجابياً (كالضرب أو التوبيخ ونحو ذلك) .

2.العقاب من الدرجة الثانية : Type 2 Punishment

ويشمل حرمان الشخص من التعزيز الإيجابي بعد قيامه بالسلوك غير المقبول (مثل المخالفة، والغرامة، والعزل، والتوقف عن الانتباه) ويسمى العقاب السلبي ويحدث إذا كان استبعاد حدث سار للشخص بعد استجابة ما يؤدي إلى إضعاف هذه الاستجابة أو اختفائها فإن ذلك يسمى عقاب سلبي (كحرمان الطالب من رحلة أو زيارة لسوء سلوكه) .

وعند استخدام العقاب(وهو يستخدم عند الضرورة بعد فشل الإجراءات غير العقابية) ، يتم مراعاة العوامل التالية:

1.معاقبة السلوك وليس الفرد .

2.تعزيز السلوك المرغوب فيه .

3.معاقبة السلوك بعد حدوثه مباشرة .

4.تجنب الانفعال أثناء تنفيذ العقاب .

5.استخدام العقاب بنظام ثابت .

6.عدم تعزيز السلوك غير المرغوب .

7. تهيئة الظروف للفرد لتأدية استجابات بديلة للاستجابات التي ستنتهي بالعقاب.

فعالية العقاب:

يعمل العقاب على تقليل احتمالية ظهور أشكال السلوك الغير مرغوب فيه ولكن يجب مراعاة النقاط التالية:

- شدة العقاب:

وهو أن يتناسب السلوك الغير مرغوب فيه مع درجة العقاب.

- توقيت ومكان العقاب :

بحيث يعاقب مباشرة بعد حدوث السلوك دون تأخير وبنفس المكان وإلا لن يؤدي إلى النتائج المطلوبة.

- حدوث العقاب:

بحيث يحدد نوعية العقاب الذي يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية سواء بتكرار أسلوب العقاب أو تغييره.

- تعزيز السلوك البديل :

يعزز السلوك المخالف للسلوك المعاقب.

إن استعمال نوع معين من العقوبات أكثر من استعمال أنواع أخرى أحياناً للحد من سلوك معين يمكن أن يؤدي إلى مضاعفات تجدر الإشارة إليها:

1.إن العقاب هو عملية سريعة للحد من التصرف تؤدي غالباً إلى الحد من حصول التصرف القائم في تلك اللحظة ودون أية عملية أضعاف للسلوك على المدى الطويل.

2.إن العقوبة الجسدية تؤدي إلى نشوء السلوك الهجومي العدائي وكثيراً ما يقوم الأطفال بتقليد الكبار في سلوكهم وخاصة سلوك أهلهم. عند استعمال الصفع أو الضرب للعقاب يظن ان مثل ذلك النوع من التصرف هو تصرف مقبول اجتماعياً.

3.كثيراً ما يستعمل العقاب للحد من الاضطرابات الخفيفة دون استعمال أي منا لحوافر من أجل تطوير تصرف إيجابي مناسب يؤدي إلى شعور الرهبة والخوف من الأهل فيحاول الصغير الهرب من أهله أو يصبح معانداً لآرائهم.

4.إن هناك مضاعفات جدية لأي علمية عقاب لذلك يجب إيجاد أسلوب آخر نتمكن من تخفيف حصول السلوك السيئ بدلاً من العقاب.

الأثار الجانبية للعقاب:

1.العدوانية :

ويقصد بذلك أن يترك أسلوب العقاب أثارا جانبية على الفرد المعاقب تتمثل في السلوك العدواني نحو مصدر العقاب كالأب والأم أو المدرس أو المدرسة أو مصدر العقاب الأصلي، كأن تتجه العدوانية نحو أثاث المنزل والأثاث المدرسي...الخ، وبناء على ذلك فليس من المستغرب ظهور السلوك العدواني لدى الأفراد المعاقين.

2.السلوك التجنبي والهروبي:

ويتمثل في السلوك الهروبي من الموقف غير المرغوب فيه أو الخاطئ مثل إنكار السلوك الخاطئ أو تجاهله أو إلصاقه بالآخرين.

3.الاضطرابات الانفعالية:

مثل ضعف الثقة بالذات أو احترام الذات وتقديرها، أو الاضطرابات اللغوية كالسرعة الزائدة في الكلام أو التأتأة أو تأخير ظهور اللغة واضطراباتها أو صعوبة بناء علاقات اجتماعية ناجحة.

وتكمن آلية العقاب في الأشكال التالي:

العقاب اللفظي :

ويقصد به استخدام أشكال التهديدات اللفظية والتوبيخ واستخدام العبارات الجارحة، مثل عبارة لا تفعل ، أو (لا) كتعبير عن الرفض الاجتماعي ،ويكثر استخدام مثل هذا النوع من العقاب في العديد من المواقف التربوية الحياتية اليومية في البيت، والمدرسة والجامعة، والمواقف الاجتماعية ، وفي الشارع العام ..الخ.

ويهدف العقاب اللفظي إلى:

1.تقليل ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها.

2.إضعاف العلاقة بين المثيرات والاستجابات غير المرغوب فيها.

كما يجب اتخاذ الأمور التالية بعين الاعتبار :

1. الحذر عند استخدامه وخاصة عند اختيار العبارات غير المناسبة ومناسبة تلك العبارات للسلوك غير المرغوب فيه.

2.مراعاة توقيت ذلك العقاب ومكانه، والثبات في استخدامه في المناسبات المتكررة أو المواقف المتكررة لأشكال السلوك غير المرغوب فيها.

العقاب الاجتماعي:

يشمل كل أشكال الحرمان والعزل الاجتماعي ، وسحب المثيرات أو المعززات الايجابية المرغوب فيها لمدة معينة وبشكل دائم، حسب نوع ودرجة السلوك غير المرغوب فيه، ويشمل :

- حرمان الطفل من تناول الطعام أو الشوكولاتة أو أية أطعمة محببة للطفل.
- حرمان الطفل من مشاهدة برامج التلفزيون المحببة له.
- عزل الطفل في غرفته لمدة محددة من الوقت.
- حرمان الطفل من زيارة الأصدقاء أو العكس.
- إلغاء وتقليل الزيارات الاجتماعية.

العقاب بالنقد والتجريح

وهو أحكام سلبية على ما قاله الطالب أو عمله ، فعندما يطلق المعلم رداً على ما قاله الطالب أو عمله كلمات مثل : (ضعيف ،خطأ ، غير صحيح) كان في هذا إشارة موحية إلى أن المعلم غير راض عن ما قام به الطالب ، مما يضع حدا لتفكير الطالب حول الموضوع الذي يفكر فيه ، أو السؤال الذي يحاول الإجابة عنه . وقد نخفف من أثر ذلك بأسلوب آخر ينم عن الحذق والذكاء بعيدا عن اللوم والتجريح فنقول مثلا : لقد قاربت على الإجابة الصحيحة ، أو من منكم لديه إجابة أفضل أو : لقد أجبت بما فيه الكفاية ، أو لقد قمت بما عندك .

وقد تحمل ردود الفعل السلبية هذه معنى السخرية والتهكم حين نقول يا لها من فكرة تافهة أو : لم تحسن كما يجب أن تكون ، وقد تتضمن ردودنا أحيانا تغيرا في لهجة الصوت ونبرته تنم عن الاستهزاء حين نقول من الذي يريد أن يساعدك ما دمت تجيب هكذا ؟ أو : من أين أتيت بهذه الأفكار المبدعة ؟ أو مادام هذا قد أنهى إجابته فمن الذي يعطينا الإجابة الصحيحة ؟. لقد أظهرت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع أن النقد والتقريع لا يساعد على رفع مستوى الإنجاز أو مستوى التعلم عند الطالب وفي ذلك يقول عليه السلام : (لقد بعثت معلما ولم أبعث معنفا) .

إن في استخدام اللوم والتجريح ما يخلق عند الطالب اتجاهات سلبية قد يدوم أثرها إذا ما تكررت ، وتكون عامل إحباط عنده ،وعلى تدني مستوى الإنجاز والتحصيل . إن استخدام أسلوب النقد القاسي والمباشر أو التجريح والإهمال ، ليس أسلوبا مناسبا لمعالجة المشاكل المدرسية والصفية عند الطلبة وبخاصة فيما يتعلق بالتحصيل

الأكاديمي ، فمثل هـذا الأسـلوب يضـعف ثقـة الطالـب بنفسـه ، ويعمـل عـلى خلـق صــورة ضعيفة على الذات ، والشعور بالإحباط والفشل ، وبالتـالي فهــو لا يشجــع الطالـب عـلى أن يفكر ، أو يعمل على تقوية حافز التفكير عـنده .

أغراض استخدام العقاب:

1. منع الفرد مرتكب السلوك غير المرغوب من ارتكاب سلوكيات أخرى.
2. محاولة تغيـير سـلوكيات الشـخص مـن السـلوكيات غـير المرغوبـة إلى سـلوكيات صـالحة.
3. أن إيقاع العقوبة على شخص ما يكون بمثابة العبرة لهم لكي لا يقدم احـد عـلى مثـل ذلـك السلوك.

عوامل زيادة فعالية إجراء العقاب:

1.تحديد السلوك المستهدف : يجـب تحديـد السـلوك المـراد تقليلـه وتعريفـه إجرائيـا أن تعريف السلوك المستهدف يجعل الشخص مرتكب السلوك أكثر محاسبة لذاته.

2.جدول العقاب : أثبتت الدراسات أن جدول العقاب المتواصل أكـثر فعاليـة مـن جـدول العقاب المتقطع وذلك عكس التعزيز.

3.اختيار العقاب المناسـب : يجـب التأكـد بـأن العقـاب المسـتخدم عقابـاً منفـراً بالنسـبة للشخص المعاقب فبعض العقاب يبدو انه منفر وفي الحقيقة انه عكس ذلـك ويجـب اختيـار معاقب معتدل لا يؤذي الفرد نفسياً أو جسدياً ويحتمـل أن تكـون المعاقبـات المعتدلـة أكـثر فعالية بالنسبة للأطفال على المدى البعيد لأسباب عديدة:

أ- تقليل من احتمالات إثارتها للقلق والغضب.

ب- لا يتطلب استخدام تلك المعاقبات السلوك العنيف من الشخص موقع العقاب.

ت- تكون اقل احتمالاً في استثارتها لحيل الهرب والتجنب.

4.شدة العقاب : تشير الدراسات بأنه كلما كان العقـاب اشـد كـان أثـره في السـلوك اكـبر.

5.فورية العقاب : يجب معاقبة السلوك غير المرغوب مباشرة وهـذا مـن شـأنه أن يزيـد مـن فعالية العقاب المستخدم.

6.الهدوء إثناء استخدام العقاب : يجب تجنب المناقشات المطولة اكتفي بذكر سبب إيقاع العقاب ونفذ العقاب من دون انفعال لأن الانفعال قد يكون بمثابة المكافئة للشخص المستحق للعقاب.

7.تنظيم عملية العقاب : أشارت الدراسات إلى أن عدم الثبات في التعامل مع السلوك غير المرغوب يحد بدرجة كبيره عملية ضبط ذلك السلوك.

8.تعزيز السلوك المرغوب فيه : تعزيز السلوك المرغوب يحد من النتائج السلبية للعقاب ويساعد الفرد على التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول.

9.عدم تعزيز السلوك غير المرغوب فيه : يجب عدم تعزيز الفرد بعد إيقاع العقاب وكثير من المعلمين والآباء يقعون في ذلك فبعد أن يوقعوا العقاب على الطفل يندموا ويذهبوا إلى الطفل لترضيته وضمه وتقبيله وهذا هو التعزيز.

10.معاقبة السلوك وليس الفرد : يجب عقاب السلوك غير المرغوب وعدم جرح كرامة الشخص مما قد يترتب عليه محاولة الانتقام وقد يتأثر مفهوم الذات تأثراً بليغاً.

11.تهيئة الظروف البيئة المناسبة : يجب ضبط البيئة المحيطة بالشخص وذلك يتطلب إزالة المثيرات التي تشجع الشخص على القيام بالسلوك غير المرغوب فيه.

12. استخدام العقاب عند الضرورة فقط : إن الإكثار من استخدام العقاب بشكل كبير قد يؤدي بالفرد إلى التعود على هذا العقاب مما يحد من فعاليته.

13.القياس المتكرر : يجب قياس درجة السلوك المراد تعديله قبل العقاب وبعده لمعرفة ما إذا كان الإجراء المستخدم يحد من العقاب ودرجة فعاليته.

14. الاتساق : ويقصد بذلك عقاب الشخص في كل مرة يأتي بها بالسلوك غير المرغوب فيه وعدم التراخي في العقاب بمعنى عقابه في مرات وتركة في مرات أخرى ، وقد بينت الدراسات أن أعلى معدلات للجريمة بين الأبناء يرتبط بالتراخي في العقاب.

وعلى الرغم من مناداة كثيرين في الأوساط النفسية والتربوية والاجتماعية بالامتناع عن استخدام العقاب، فإن له حسنات. **ومن أهم هذه الحسنات :**

(1) أنه يوقف السلوك غير المقبول بسرعة.

(2) أنه يساعد الفرد على التمييز بين السلوك المقبول والسلوك غير المقبول.

(3) استخدام العقاب بشكل فعال يؤدي إلى إيقاف أو تقليل السلوكيات غير التكيفية وهذا الذي يجعل هذا الإجراء أكثر انتشاراً أو محبباً للآباء والمعلمين.

(4) إن معاقبة السلوك غير المرغوب يقلل من تقليد ذلك السلوك.

سيئات العقاب:

1.قد يولد العقاب خاصة إذا كان عنيف الحقد والعدوان والعنف.

2.العقاب لا يشكل سلوكيات جديدة بل يكبح سلوكيات غير مرغوبة ولا يولد سلوكيات جديدة.

3.يتولد عن العقاب انفعالات غير مرغوبة مثل الصراخ والبكاء وغيرها.

4.يؤثر العقاب على العلاقات الاجتماعية سلباً بين القائم بالعقاب والمعاقب.

5.تؤدي نتائج العقاب إلى ميل مستخدمه لاستخدام العقاب بشكل كبير وذلك لأنه أدى إلى نتيجة سريعة وبطريقة سهله.

6.يؤدي العقاب إلى حيل التجنب والهرب.

7.قد يؤدي العقاب إلى خمود عام في سلوكيات الشخص المعاقب بحيث ينتقل خمود السلوك غير المرغوب إلى السلوكيات المرغوبة والنشطة خوفاً من العقاب.

8.تشير الدراسات على أن نتائج العقاب تكون مؤقتة فبزوال العقاب يعود السلوك غير المرغوب مرة أخرى.

9.يؤثر العقاب على مفهوم الذات للفرد وخاصة إذا لم يقرن بتعزيز للسلوكيات المرغوبة.

10.العقاب يؤدي إلى النمذجة السيئة فالطفل العدواني والعنيف يتعلم العدوان من والده الذي يستخدم العقاب في كل الأحوال.

11.قد يؤدي العقاب إلى وجود آثار جسديه غير جيده على الطفل مثل الكسر والجرح وغيرها .

متى نستخدم العقاب لتعديل السلوك :

يستخدم العقاب لإنقاص أو اضعاف سلوك غير مرغوب ، وان استخدامه في تعديل السلوك لازال قضية جدلية بين مؤيد ومعارض ويقوم هذا الاسلوب على تعريض الفرد الى مثيرات مؤلمة يترتب عليها كف السلوك الخاطئ او اضعافه .

لقد اثبتت الدراسات الى انخفاض معدل السلوك غير المرغوب باستخدام العقاب الا ان بعض المعارضين لهذا الاسلوب يرون انه غير انساني كما يرون ان العقاب في أحسن حالاته يؤدي الى كف السلوك غير المرغوب ولكنه لا يعلم السلوك المرغوب.

ولكن يمكن ان يستخدم العقاب في ظل الاعتبارات التالية :

1.يستخدم بعد فشل الاساليب الايجابية في تعديل السلوك .

2.تجنب العقاب البدني العنيف وتجنب وقوعه على الرأس أو الوجه .

3.تجنب صور العقاب التي تؤدي الى التحقير والنيل من شخصية الابن وخاصة في مرحلة المراهقة .

4.توقيع العقاب بعد القيام بالسلوك الخاطيء مباشرة .

5.يجب ان يتناسب العقاب من حيث شدته ونوعه مع مبررات استخدامه .

وأخيرا نجد أن العقاب يمكن استخدامه وفق ضوابط معينة حتى يؤتي ثماره ولكن كما ذكرت سلفا يجب ان يكون اخر وسيلة نلجأ اليها في تعديل سلوك ابنائنا ونحافظ على الهدوء وضبط النفس قدر الامكان ونتذكر ان هؤلاء ابنائنا وما يؤلمهم يؤلمنا لذلك يجب ان يكون العقاب للتأديب وليس للترهيب حتى ينمو ابنائنا وهم متمتعون بشخصيات سوية بعيدة كل البعد إن شاء اللـه عن الاضطرابات والأمراض النفسية .

وعند استخدام العقاب يجب ملاحظة :

1. أن الهدف من العقاب هو تعديل السلوك وليس الانتقام من السلوك أو من الشخص.

2. إن العقاب الذي نمارسه في حياتنا اليومية يغلب عليه طابع الانتقام وليس الإصلاح والتعديل .

3. أن الضرب أسلوب من أساليب العقاب وليس هو العقاب كله فهناك أساليب عقابية غير الضرب.

4. قد يعترض معترض ويرفض العقاب بمبررات عدة ، ولكن ليعلم أن العقاب والثواب جناحا استقرار الحياة (الدنيا والآخرة) وقد قال صلى الله عليه وسلم (إن الله لينزع بالسلطان ما لا ينزع بالقرآن) أو كما قال صلى الله عليه وسلم ، يعني أن هناك أناس لا يستقيم سلوكهم ولا ينزجرون إلا بواسطة السلطان أو الحاكم ويقصد به عقاب السلطان لهم حيث لا يردعهم ولا يزجرهم كتاب الله.

5. أن يكون آخر الطرق المستخدمة في تعديل السلوك وبخاصة الإيجابي منه.

6. أن يكون مناسباً لمقدار السلوك المخالف الذي نرغب في تعديله أو إخفائه.

7. أن يكون قريباً من زمن وقوع السلوك.

8. أن يكون واضحاً للشخص (الطالب) الذي نعاقبه سبب العقوبة.

9.عدم اللجوء إلى العنف بأي حال من الأحوال لأن ذلك قد يعقد الأمور ولا يسويها .

10.إن الهدف من العقاب هو منع تكرار السلوك غير المرغوب فيه .

11.أن يتناسب العقاب من حيث الشدة والوسيلة مع نوع الخطأ .

12.أن يعرف الطالب المعاقب لماذا يعاقب .

13. أن يقتنع الطالب بأنه قد ارتكب فعلا يستوجب العقاب .

14.أن معاقبة التلميذ بالواجبات المدرسية يؤدي به إلى كراهية المدرس وقد ينتهي الأمر إلى زيادة الفوضى لا إلى القضاء عليها .

15.تجنب أساليب التهكم والإذلال الشخصي لأنها تورث الأحقاد .

16. التأكد من وقوع الخطأ ومن شخص الفاعل .

17. عدم الضرب وقت الغضب .

18. الحرص على عدم الحاق أذى بالطفل .

19. تجنب المناطق الحساسة في الجسم كالوجه .

20. عدم إيقاع العقاب البدني أمام الناس لما في ذلك من جرح في الشعور .
21. الحرص على عدم تكرار العقاب البدني لمحاذيره الكثيرة .
22. أن العقاب البدني ضرره أكثر من نفعه .
23. أن النفع إذا حصل فإنه يكون آنيا قد يزول بغياب الشخص الذي يوقع العقاب .
24. أن العقاب قد يكون حافزا للوقوع في الخطأ .
25. إن الخوف من العقاب قد يدفع التلميذ للتفكير في أساليب تنجيه كالكذب والغش وغيرهما .
26. عدم التركيز على الجوانب السلبية للتلميذ دون الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الإيجابية .

بدائل العقاب البدني :

مفهوم بدائل العقاب البدني : هي مجموعة الأساليب التربوية المدروسة والمأمونة والتي يستخدمها المربون والآباء والمعلمون، والهادفة إلى اكتساب السلوكيات المرغوبة وإنهاء السلوكيات غير المرغوبة عند الطفل والطالب دون استخدام العقاب البدني، وأهم هذه البدائل ما يلي :

أولاً : الانطفاء :Extinction

و يقصد بالإطفاء (الذي يعرف أيضا بالإمحاء أو التجاهل المخطط له) به عدم تقديم تعزيز عقب حدوث استجابة كانت تعزز من قبل مما ينتج عنه نقص هذه الاستجابة ومن ثم اختفائها ، ويشمل الانطفاء وقف الانتباه و الاهتمام عند حدوث الاستجابة غير المرغوب فيها و التي تتم تعزيزها بشكل أو بآخر من خلال البيئة المحيطة ، والاطفاء هو إجراء لتقليل السلوك غير المرغوب، ويستند إلى افتراض قائل: انه إذا كان السلوك الذي يعزز يقوى ويستمر، فالسلوك الذي لا يعزز يضعف وقد يتوقف نهائياً بعد فترة زمنية معينة. ولمبدأ الإطفاء جانبين هما: إذا قام شخص ما في موقف بسلوك ما سبق أن عزز ولم يتبع هذا السلوك بالتعزيز المعتاد، تقل احتمالات أن يقوم الشخص بذلك السلوك أو بسلوك مشابه في مواقف لاحقة مشابهة .

ويعتبر أسلوب الانطفاء أسلوب فعال في التقليل من السلوك الغير مرغوب فيه و بصفة خاصة إذا صاحبه عملية تعزيز للسلوك المرغوب فيه . و يمكن أن يستخدم على مستوى التخيل لتحقيق فوائد علاجية لا يمكن تحقيقها واقعيا، كما يعرف الاطفاء بأنه حجب مدعم عند ظهور سلوك غير مرغوب فيه فالسلوك الذي لا يدعم يضعف ويتلاشى ويشير الإطفاء إلى تلاشى الاستجابات غير المرغوب فيها عند إيقاف التعزيز الذي أدى إلى استمراريتها واختفائها بصورة تدريجية فإذا كان التعزيز يزيد من احتمال ظهور الاستجابة فان الإطفاء يقلل ويضعف من ظهورها وبالتالي اختفائها، وكمثال: يسال المعلم الطلاب في الصف سؤالا معينا فيقف احد الطلاب ملوحا بيده قائلا أنا يا أستاذ أنا اعرف فلا يمنح المعلم الطالب فرصة الإجابة أو المشاركة فيكون المربي قد اخضع سلوك الطالب غير المرغوب وهو رفع اليد والصوت معا للإطفاء .

الإطفاء هو التوقف عن الاستجابة نتيجة توقف التدعيم، ويقوم هذا الأسلوب على انصراف المرشد أو المعلم عن الطالب حين يخطئ وعدم التعليق عليه أو لفت النظر إليه وغض النظر عن بعض تصرفاته كما يمكن التنسيق مع طلاب الصف لإهمال بعض تصرفاته لمدة محددة وعدم الشكوى منه، والثناء عليه حين يحسن التصرف ويعدل السلوك، فقد يحدث أن يزيد الطالب من الثرثرة لجلب الانتباه إليه، إلا أن التجاهل المتواصل يؤدي إلى كفه، ويمكن استخدامه بفعالية ونجاح عندما يكون هدف الطالب من سلوكه تحويل الانتباه إليه ولفت النظر إليه مثل نوبات الغضب والمشاكل السلوكية داخل الصف.

وهو أسلوب يتضمن إلغاء التعزيز الذي كان يحافظ على استمرارية حدوث السلوك غير المناسب، فالتعزيز الإيجابي يقوي السلوك أما توقفه (التعزيز) فيضعف السلوك أو يمحوه والمحو أسلوب فعال للأسباب التالية:

1.أنه أسلوب بسيط فكل ما يتضمنه هو تجاهل (عدم تعزيز) الشخص عندما يؤدي السلوك الغير مرغوب فيه.

2.إن عدداً كبيراً من الأنماط السلوكية غير مناسبة تعزز من خلال الانتباه إليها ولذلك فمحوها يتطلب تجاهلها.

3.إن التجاهل أمر بسيط يفعله الناس عموماً وبذلك فإن المحو أسلوب طبيعي وقابل للتنفيذ.

وإذا كان المحو واضحاً وبسيطاً من الناحية النظرية فإنه قد ينطوي على صعوبات بالغة من الناحية العملية ولن ينجح في إيقاف السلوك إلا إذا تم إلغاء التعزيز بأشكاله المختلفة ومن مصادره المختلفة وغالباً ما ينتج عن المحو ظواهر سلوكية وإذا لم يتم فهمها وتوقعها فإن خفض السلوك باستخدامه يصبح أمراً متعذراً وهذه الظواهر هي:

1. إن السلوك غير المرغوب فيه قد يزداد سوءاً في البداية.

2.إأن السلوك ينخفض تدريجياً وليس دفعة واحدة.

3. قد يؤدي المحو إلى استجابات عدوانية وانفعالية غير مقبولة.

4. قد يظهر السلوك مجدداً بعد إطفائه "وذلك يسمى بالاستعادة التلقائية".

5. إن انتباه أي شخص للسلوك غير المناسب ولو مرة واحدة أثناء خضوعه للمحو كفيل بتعطيل عملية الإطفاء.

ومن أجل زيادة احتمال نجاح الإطفاء نحتاج إلى أخذ النقاط التالية بعين الاهتمام:

1.تحديد معززات الفرد وذلك من خلال الملاحظة المباشرة.

2.الاستخدام المنظم لإجراءات تعديل السلوك لما لذلك من أهمية قصوى في نجاح الإجراء.

3.تحديد المواقف التي سيحدث فيها الإطفاء وتوضيح ذلك للفرد قبل البدء بتطبيق الإجراء.

4.الإطفاء حتى لو استخدم بمفرده إجراء فعال لتقليل السلوك ويكون أكثر فعالية إذا عملنا على تعزيز السلوكيات المرغوبة في الوقت نفسه.

5.التأكد من أن الأهل والزملاء والمعلمين ...الخ سيساهمون في إنجاح الإجراء وذلك بالامتناع عن تعزيز الفرد أثناء خضوع سلوكه غير المرغوب للإطفاء، فتعزيز السلوك ولو مرة واحدة أثناء خضوعه للإطفاء سيؤدي إلى فشل الإجراء أو التقليل من فعاليته.

وتتوقف سرعة اختفاء السلوك عند إخضاعه للإطفاء على عدة عوامل منها:

1.كمية التعزيز التي حصل عليها الفرد في الماضي "فكلما كانت كمية التعزيز أقل كلما كان اختفاء السلوك أبطأ".

2.السلوك الذي يخضع لجدول تعزيز متقطع يبدي مقاومة أكبر للإطفاء من السلوك الذي يخضع لجدول تعزيز متواصل.

3.درجة الحرمان من المعزز فالشخص الذي حرم من المعزز لفترة طويلة نسبياً دون الحصول على المعزز يبدي مقاومة أكبر للإطفاء من الشخص الذي حصل على معزز فترة طويلة قبل خضوعه للإطفاء.

4.في بعض الأحيان تظهر ما يسمى بظاهرة " الاستعادة التلقائية" وهي ظهور السلوك من جديد بعد اختفائه ولا يعطي معالج السلوك اهتماماً كبيراً لهذه الظاهرة لان سرعان ما تزول إذا ما تم تجاهلها.

العوامل التي تزيد من فعالية الإطفاء:

1.يجب أن يصحب إطفاء سلوك ما التعزيز الإيجابي لسلوك آخر مرغوب فيه : فبدل أن نقول للطفل ما الذي نريد منه أن لا يقوم به علناً كذلك أن نشير إلى سلوك آخر نود منه القيام به.

2.ضبط مصادر التعزيز الأخرى للسلوك المراد تقليله : من المهم جداً في أثناء تطبيق الإطفاء أن يضمن من يطبق الإطفاء أن معززات بديلة لا تتبع السلوك غير المرغوب فيه، حيث يمكن لهذه المعززات البديلة أن تأتي من أشخاص آخرين أو من البيئة المادية الطبيعية.

3.الموقف الذي ينفذ فيه برنامج الإطفاء : تتنوع المواقف التي يمكن إجراء الإطفاء فيها، وتختلف من مواقف إطفاء عادية لإطفاء سلوك يسهل إطفاؤه إلى مواقف مصطنعة إلى حد بعيد لإطفاء سلوك من الصعب إطفاؤه في المواقف العادية، وتعود الصعوبة في المواقف الحياتية العادية إلى عدم إمكانية ضبط مصادر التعزيز الأخرى حيث تحرج من يطبق برنامج الإطفاء من الإصرار عل الاستمرارية فيه :كأن يبكي الطفل أمام الزوار فتضطر الأم إلى تعزيزه بدلاً من إطفائه خجلاً من الزوار.

4.التعليمات: رغم أنه ليس من الضروري أن يعي الفرد أن سلوكه يطفأ لكي ينجح الإطفاء إلا أن التعليمات تساعد في سرعة تناقص السلوك المنوي إطفاؤه وتتمثل التعليمات في أن تقول للطالب مثلاً: في كل مرة تقوم فيها بالسلوك (س) فإنك تحصل على (ص) ويكون (ص) هنا المعزز الذي أعتاد الفرد أن يأخذه بعد قيامه بالسلوك .

5. يكون الإطفاء بعد التعزيز المتقطع أقل منه بعد التعزيز المستمر.

ثانياً : التصحيح الزائد : Overcorrection

التصحيح البسيط و التصحيح الزائد :

التصحيح البسيط : هو أسلوب يلجا إليه عند فشل أساليب التعزيز في تعديل السلوك من خلال تصحيح الطالب لأخطائه حتى يصل إلى مستوى الإجابة الملائمة والمطلوب منه إعادة الوضع إلى ما كان عليه سابقا قبل حدوث السلوك غير المقبول، كمثال : طالب كثير الحركة اعتاد أن يسكب العصير على ارض المقصف المدرسي فالتصحيح البسيط هو أن يطلب من الطالب تنظيف المساحة التي سكب فيها العصير .

التصحيح الزائد : هو قيام الفرد الذي يسلك سلوكا غير مقبول بإزالة الأضرار التي نتجت عن سلوكه مع تكليفه بأعمال أخرى إضافية ، وكمثال: مطالبة الطالب بتنظيف المساحة التي سكب فيها العصير وأيضا تنظيف مساحة اكبر من المقصف المدرسي .

ولقد قدم الزريقات (1997-1996) والخطيب (2003) الإجراءات التالية لزيادة فاعلية استخدام إجراء التصحيح الزائد :

- حدد وعرف السلوك المستهدف إجرائيا
- ابعد الفرد عن التعزيز
- زود الفرد بتعليمات لفظية وتدريبات واضحة لإعادة التعلم والقيام السلوك المطلوب .

- اطلب من الفرد إن يعيد الوضع إلى أفضل مما كان عليه أو أطلب من الفرد أن يمارس اشكالا صحيحة من السلوك المناسب وذلك اعتمادا على ما هو مناسب لطبيعة السلوك .

التصحيح الزائد هو عقاب من الدرجة الأولى ويتضمن إرغام الشخص على إزالة الضرر الذي ينتج عن سلوكه أو ممارسة سلوك نقيض للسلوك غير المرغوب فيه، وبعبارة أخرى، يأخذ التصحيح الزائد شكلين رئيسين هما:

1.تصحيح الوضع (Restitution) ويشمل الإيحاء للشخص الذي صدر عنه سلوك نتج عنه ضرر ما أن يعيد الوضع إلى حال أفضل مما كان قبل سلوكه، فالطالب الذي قلب أحد المقاعد في غرفة الصف يرغم على إعادة هذا المقعد إلى وضعه الصحيح وتنظيفه وعلى ترتيب وتنظيف جميع المقاعد في الصف.

2.الممارسة الإيجابية (Positive Practice) وتشمل إرغام الشخص على تأدية سلوك مناسب فور قيامه بسلوك غير مناسب فالطالب الذي يهز جسمه يمكن أن يرغم على القيام بنشاطات رياضية متعبة لفترات معينة.

كما قد يأخذ شكل إبدال العادة : يطلب من الفرد عند قيامه بالسلوك غير المقبول بالقيام بسلوك مقبول مثل الطفل الذي يقوم بقضم أظافره يطلب منه إطباق قبضة اليد بشدة.

وتشير استراتيجية التصحيح الزائد كبديل للعقاب إلى إحلال السلوك الايجابي محل السلوك السلبي وصولا إلى السلوك المثالي أو وصولا إلى إعادة الوضع إلى أحسن مما كان عليه ،ومن الأمثلة على ذلك قيام احدهم بإلقاء النفايات بالقرب من سلة المهملات فيطلب منه جمع النفايات كلها ووضعها في السلة ، ومن ذلك إلزام من أخطأ في كتابة كلمة إملائية بكتابتها عدة مرات بشكل صحيح

والتصحيح الزائد إجراء معقد ليس من السهل تعريفه ويشتمل على توبيخ الطالب بعد قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه وتذكيره بما هو مرغوب وما هو غير مرغوب ومن ثم يطلب منه إزالة الأضرار التي نتجت عن سلوكه غير المقبول وهو ما يسمى" تصحيح الوضع" والقيام بسلوكيات مناقضة للسلوك غير المرغوب الذي يراد تقليله بشكل

متكرر لفترة زمنية محددة وهو ما يسمى " الممارسة الايجابية."

والعامل الحاسم الذي يعمل على إنجاح التصحيح الزائد هو عدم تعزيز الفرد أثناء تأديته السلوكيات التي تطلب منه وأن تكون مدة تلك السلوكيات طويلة بما فيه الكفاية. ومن الأشكال الرئيسية الأخرى للتصحيح الزائد ما يلي-:

أ.التدريب على العناية الفمية:

يستخدم هذا الأسلوب لمعالجة الأنماط السلوكية التي تشمل استخدام الفم بطريقة غير مناسبة كالشتم والإهانة والسب ويستمر التدريب في المرة الواحدة قرابة 3 دقائق.

ب.التدريب على الحركات الوظيفية:

أن هذا الشكل هو أكثر أشكال التصحيح الزائد المستخدمة في برامج تعديل السلوك، وهذا الشكل يستخدم في العادة لخفض الإثارة الذاتية بنشاطات حركية متعبة وإذا لم يتعاون الشخص فهو يرغم على ذلك ويستمر التدريب في المرة الواحدة زهاء 15 دقيقة.

ج. التدريب على الترتيب المنزلي:

يستخدم هذا الأسلوب لخفض سلوك الفوضى والتخريب، وفي هذه الطريقة يطلب من الطالب ان يعيد الوضع إلى أفضل مما كان عليه قبل قيامه بسلوكه غير المرغوب به فعلى سبيل المثال، إذا أفسد الطالب ترتيب المقاعد يطلب منه إعادة ترتيبها وتنظيفها جميعاً، ويستمر التدريب في المرة الواحدة حوالي 20 دقيقة.

د. التدريب على الطمأنينة الاجتماعية:

يستخدم هذا الأسلوب لمعالجة السلوك العدواني أو تهديد الآخرين وفيه يطلب من الطالب أن يعتذر بشكل متكرر عن سلوكه العدواني وأن يواسي الطالب المعتدى عليه، وقد يطلب من الطالب المعتدي أن يمارس عملية التفاعل مع الطالب المعتدى عليه بطريقة مهذبة ويستمر التدريب في المرة الواحدة حوالي 20 دقيقة.

والتصحيح الزائد : هو إعادة التطبيق للسلوك غير المرغوب ، أو بمعنى آخر هو الطلب من التلميذ أن يزيل الأضرار التي نتجت عن سلوكه غير المقبول مثل : الطفل الذي يضع إبهامه في فمه أن يغسل فمه ويديه ويتمضمض فترة طويلة، والأسباب التي تدعوا إلى اختيار هذا الأسلوب هي : سرعة تعلم السلوك الملائم وبقائه (أي السلوك الملائم) فترة أطول ، كما أنه يجعل السلوك الملائم يحل محل السلوك غير الملائم ، كما يتم فهم السلوك الملائم من قبل جميع التلاميذ في الفصل ،ويتم فيه تعلم السلوك الملائم ، كما يصحح السلوك الخاطئ ، ويقدم تدريب على السلوك الإيجابي.

ثالثاً : تكلفة الاستجابة (الغرامة) : Response Cost

تكلفة الاستجابة: هي استراتيجية قائمة على فكرة سحب ما كان يتمتع به الشخص المخالف من امتيازات (معززات) أو بعض مما كان يتمتع به وهو بمثابة تحمل مسؤولية ما تسبب به من أخطاء والعمل على دفع الثمن بمقدار ذلك الخطأ ، ومن الأمثلة على ذلك حرمان الطالب الذي شتم زميله من اللعب مع المجموعة الأولى الذي اعتاد اللعب معها وتأجيل مشاركته إلى المجموعة الثالثة ، ومن ذلك أيضا إلغاء مشاركة الطالب المخالف في قيادة البرنامج الإذاعي الذي اعتاد على قيادته ، وقد يلجأ المعلم إلى استخدام هذه الاستراتيجية مع الطالب الذي يكثر من الإجابة دون استئذان فلا يؤخذ بإجابته ولا يعزز عليها بل لا يتم اختياره لفترة من الوقت ، وقد تشبه هذه الاستراتيجية في بعض إجراءاتها استراتيجية التصحيح الزائد والإطفاء .

وتكلفة الاستجابة هي إجراء عقابي (من الدرجة الثانية) يتضمن حرمان الفرد من جزء محدد من المعززات المتوافرة له عند قيامه بالسلوك المراد خفضه، ومن الأمثلة الأخرى على استخدام تكلفة الاستجابة الحرمان من اللعب أو مشاهدة التلفاز أو المصروف اليومي أو وقت الاستراحة، أو الطعام.

ويفضل استخدام تكلفة الاستجابة نظراً لأنه أسلوب شائع الاستخدام في المجتمع ، ومفهوم من قبل التلميذ ، ويخفض السلوك غير المرغوب بشكل سريع ، ويزيد من ظهور السلوكيات المرغوبة لاستعادة المعزز.

وغالبا ما يسمى هذا الإجراء في الحياة اليومية بالغرامة أو المخالفة، وفي بعض برامج تعديل السلوك، يشمل هذا الإجراء الحرمان من نقاط أو رموز، ومن الاستجابات غير المرغوبة التي استخدمت تكلفة الاستجابة في تعديلها بنجاح بعض حالات العدوان، والتأتأة، والإفراط في تناول الطعام، والسلوك النمطي (الإثارة الذاتية) والاستجابات الفوضوية، واللغة غير المقبولة.

عند استخدام تكلفة الاستجابة يجب مراعاة الآتي:

أ- إيضاح طبيعة هذا الإجراء للفرد قبل البدء بتطبيقه وهذا يزيد من درجة تقبل المتعالج لهذا الإجراء.

ب- تحديد السلوك غير المرغوب وتعريفه وكمية المعززات التي سوف يفقدها عند ارتكابه ذلك السلوك.

ت- يجب تعزيز السلوكيات المرغوبة بجانب عقاب السلوكيات غير المرغوبة.

ث -استخدام التغذية الراجعة وذلك لتعريف الفرد على سبب فقدانه للمعززات.

ج- التطبيق الفوري بعد حدوث السلوك غير المرغوب .

ح- يستحسن زيادة الغرامة تدريجياً لكي لا يفقد العقاب فعاليته ويتعود عليه الفرد

خ- عدم المبالغة بالغرامات والحرص على عدم فقد الفرد لكل المعززات التي بحوزته

ولقد أوضحت الدراسات العديدة فعالية تكلفة الاستجابة كإجراء لتقليل السلوكيات غير المرغوبة كالعدوانية والنشاط الزائد ومخالفة التعليمات وغيرها.

ونادراً ما يستخدم إجراء تكلفة الاستجابة بمفرده في برنامج تعديل السلوك بل يستخدم معه إجراءات تقوية السلوك (التعزيز).

ولكي يكون هذا الإجراء فاعلا ومثمراً لا بد من إتباع الخطوات التالية-:

1. توضيح طبيعة الإجراء للطالب قبل البدء بتطبيقه.
2. تحديد السلوك المراد تعديله.
3. تعزيز السلوكيات المرغوبة.

4.تقديم التغذية الراجعة بشكل فوري وذلك بهدف تبيان أسباب فقدان الطالب للمعززات.

5.تطبيق هذا الإجراء مباشرة أي بعد حدوث السلوك غير المرغوب فيه.

6.الابتعاد عن زيادة قيمة الغرامة أو المخالفة تدريجيا لان ذلك يؤدي إلى تعود الطالب على الزيادة التدريجية وبالتالي يفقد الإجراء فعاليته.

7.عدم حرمان الطالب من جميع المعززات التي في حوزته لان ذلك سيؤدي إلى الإحباط وردود الفعل وعدم نجاح الإجراء العلاجي .

حسنات هذا الإجراء:

1.سهل التطبيق وفعال خاصة إذا استخدم مع إجراءات أخرى لضبط السلوك.

2.لا يستغرق مده طويلة لتقليل السلوك.

3. لا يستخدم العقاب البدني.

رابعاً :الاشباع Satiation

يقصد بالإشباع : اعطاء الطفل كمية كبيرة من المعزز نفسه فترة زمنية قصيرة حتى يفقد قيمة المعزز وأهميته ، فمثلاً الطفل الذي يتعلل مرض كي لا يذهب للمدرسة لحضور الامتحان يطلب من أهله ادخاله المستشفى ثلاثة أو أربعة أيام فعندما ازدادت عدد الايام بمعني أن الاهل قاموا بإدخال الطفل للمستشفى أكبر مدة من التي وجد أن الطفل تغير سلوكه وكف عن ذلك .

والإشباع يعتمد على تقديم المعززات المرتبط بالسلوك المراد تعديله بطريقة متواصلة مستمرة لفترة زمنية محددة إلى أن يتم الكف عن ممارسة السلوك ، ويعني ذلك أن تشبع حاجة الفرد في ممارسة السلوك غير المرغوب فيه حتى يمل ويكره الشيء الذي أحب ممارسته ، ومن الأمثلة على ذلك النظر عبر النافذة أثناء تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي ، فيتم السماح للتلميذ بالوقوف والاقتراب من النافذة والنظر من خلالها لفترة محددة حتى يتوقف التلميذ عن ذلك ، أو أن يطلب من احدهم الاستمرار في الطرق على مقعده حتى يكون مكروهاً ومزعجاً له، فيقلع عنه أو يقلل منه ويتوقف لوحده، ومن ذلك رغبة احد الطلاب في الاستحواذ على الكرة في حصة الرياضة فيعْمَد المعلم إلى

إيقاف اللعب وإعطاء الكرة للطالب المستحوذ حتى يلعب وحده فيستمر باللعب وحده ثـم يتوقف ويطلب من المعلم إدخال بقية زملائه للّعب معهم .

والإشباع هو نقيض الحرمان، ويقصد به في أدبيات تعديل السلوك الحالة التي يفقـد فيهـا التعزيز القدرة على تقوية السلوك أو تدعيمه بسبب توفره للشخص بكميات كبيرة. والإشـباع أسلوب من أساليب تعديل السلوك المستخدمة لخفض الاسـتجابات غـير المناسـبة أو إيقافهـا. وعند استخدامه لهذا الغرض، فإن معدل السلوك يقدم المعزز بكميـات كبـيرة جـدا بشـكل لا يتوقف على ما يفعله الفرد وذلك بهدف خفض سلوكه.

وبما أن السلوك غير المناسب شأنه في ذلك شأن السلوك المناسب يحدث بفعل التعزيز فان تحديد المعزز المسؤول عن استمراريته ومن ثم توفيره بكميات هائلة للشخص قبل أن يقـوم به يضع حدا له.

والأسباب التي تدعوا إلى اختيار هـذا الأسـلوب هـي : أنـه أسـلوب أكـثر إنسـانية مقارنـة بالعقاب ، كما أنه يسمح للطالب بتجريب السلوك غـير المرغـوب فيـه وإصـدار حكـم حـول ملائمته ، كما أن التغيير الحادث في السلوك يبقى فـترة أطـول ، إضـافة إلى أن النتـائج سريعـة مقارنة باستراتيجيات الانطفاء الأخرى.

وبالرغم من أن الإشباع أسلوب غير منفر فإن له بعض السيئات ومنها:

(1) أن السلوك غير المناسب نادرا ما يتوقف كاملا.

(2) أن للإشباع تأثيرا مؤقت وعندما يحدث الحرمان فالسلوك سيحدث مجددا.

(3) إذا تم تقديم المعزز بعد السـلوك غـير المناسـب فـأن هـذا السـلوك سـيقوى بـدل أن يضعف.

(4) أن الإشباع أسلوب غير مناسب لخفض عدد كبير من الاستجابات (كالعدوان، والفوضى العارمة، وإيذاء الذات).

خامساً : الممارسة السالبة practice Negative :

ويقصد بها إنقاص عادة عصبية عن طريق استمرار تكرار الاستجابة بصورة واقعية وفعلية قدر الإمكان حيث يكون تكرار هذه الاستجابة بصورة شعورية وإرادية من الفرد دون وجـود المنبه أو المثير الذي يعمل على إحداثها. وبذلك تضعف الاستجابة عند التعـرض فعليـا للمثـير الحقيقي الذي يثيرها ويجب أن يفهم المسترشد طبيعة العـلاج ويتعـاون مـع المرشـد بصـدق وأمانة حتى يتخلص من العادة العصبية المصاحبة له .

فالممارسة السالبة تعني الطلب من الطفل عند تأديته للسلوك غـير المرغـوب الـذي نريـد تقليله ان يقوم بتأدية السلوك نفسه بشكل متواصل فترة زمنيـة محـددة الى ان يصـبح ذلـك السلوك مكروها ومزعجا للطفل .

وتعتمد هذه الطريقة على قانون التمييز حيث يستطيع المسترشد أثناء الممارسـة السـالبة تمييز المنبهات المرتبطة بالسلوك غير المرغوب فيه وقانون الانطفاء نتيجة عدم تعزيز وقـانون العقاب لمنع ظهور الاستجابة من التكرار والتعب والملل.

وتفيد هذه الطريقة في علاج العادات العصبية القهرية كنتف الشعر وقضم الأظافر ومص الأصابع والسلوكيات المدمرة لذات والمنحرفة اجتماعي كالجنسية المثلية.

ويحاول أسلوب الممارسة السالبة خفض السلوك غير المناسب من خلال إرغام الشخص على الاستمرار بتأديـة ذلـك السـلوك بشـكل متكـرر وهـذا الأسـلوب قليـل في الاسـتخدام مـع ذوي الاحتياجات الخاصة وهو يستخدم مع الأشـخاص الطبيعيـين في بعـض العـادات غـير الحسـنه ، والتفسير لاستخدام هذا الأسلوب هو أن الجهد الجسمي المتعب نسـبياً الـذي يبذلـه الشـخص أثناء تأدية السلوك غير المناسب يشكل تنفير له، مما يدفعه إلى الامتناع عن تأدية هذا السلوك لتجنب القيام بالممارسة السلبية، ويحاول هذا الأسلوب خفض السلوك غير المناسب مـن خـلال إرغام الشخص على الاستمرار بتأدية ذلك السلوك بشكل متكرر، وهذا الأسلوب اكثر مـا يكـون استخداما مع الأشخاص الطبيعيين الذي يرغبون في التخلص من بعـض العـادات السـيئة (مثـل قضـم الأظـافر، ومـص الإبهـام، والتلعـثم، والحركـات اللاإراديـة في الوجـه و الجسـم). وقلـيلا ما يستخدم هذا الأسلوب كما قلنا قبل قليل مع الأشخاص المعوقين وهناك أسباب لذلك، منهـا

عدم استجابة الشخص المعوق للتعليمات، لعدم توفر الدافعية لديه للتخلص من السلوك غير المناسب، وعدم قبول المعلمين والمرشدين وأولياء الأمور لهذا الأسلوب كونه يشمل تأدية سلوك غير مناسب. وكما هو الحال بالنسبة للإشباع، فإن عددا كبيرا من الأنماط السلوكية غير المقبولة غير قابلة للتعديل باستخدام الممارسة السلبية.

إن مبرر استخدام الممارسة السلبية هو أن الجهد الجسمي المتعب نسبيا الذي يبذله الشخص أثناء تأدية السلوك غير المناسب يشكل تنفيرا له، مما يدفعه إلى الامتناع عن تأدية هذا السلوك لتجنب القيام بالممارسة السلبية. وينبغي التنويه إلى أن الممارسة السلبية تنفذ بعد السلوك ولذا فهي تختلف عن الإشباع الذي ينفذ قبل حدوث السلوك. وهناك فرق آخر بين الأسلوبين وهو أن الإشباع يتعلق بالمعزز في حين أن الممارسة السلبية تتعلق بالسلوك.

عيوب الممارسة السلبية :

1.قد يحصل صراع بين المعالج والمتعالج بسبب رفض المتعالج تكرار السلوك.

2.قد يوفر هذا الإجراء فرصة للفرد ليسلك على نحو غير معقول.

3.استخدامه محدود جداً فهو لا ينفع سلوكيات كثيرة مثل : التأتأة ، مص الأصبع، الإيذاء الذاتي للطفل المعاق وغيرها.

سادساً : التوبيخ Reprimanding

التوبيخ هو أحد أكثر الأساليب المستخدمة في الحياة اليومية لخفض السلوك غير المقبول. وهو يشمل التعبير عن عدم الرضا عن السلوك بطريقة لفظية أو عن طرق الإيماءات المختلفة مثل تعبيرات الوجه.

والتوبيخ إجراء بسيط قابل للتطبيق بسهولة وهو ذو فاعلية كبيرة إذا تم استخدامه بشكل صحيح. ومن حسناته أنه لا يتضمن العقاب البدني ولذلك فهو إجراء غير مثير للجدل. ولكن التوبيخ كما يستخدمه المعلمون والآباء وغيرهم يخفق كثيرا في خفض السلوك. فالتوبيخ شكل من أشكال الانتباه فاذا كان الفرد لا يحظى بالانتباه إلا عند

توبيخه فسلوكه قد يقوى بدل أن يضعف. وبعبارة أخرى، فالتوبيخ قد يكون تعزيزا وليس عقابا ولذا لا بد من متابعة تأثيراته على السلوك للحكم على الدور الذي يقوم به.

وفي الحقيقة، فقد بينت البحوث العلمية إن التوبيخ الفعال يتطلب مراعاة عوامل ونادراً ما يتم أخذها بالحسبان في الحياة اليومية. وخلافاً لما يعتقد الكثيرون، تزيد فاعلية التوبيخ عندما ينفذ بصوت منخفض وليس بصوت عال. وقد يكون أكثر فاعلية عندما يحدث عن قرب وليس عن بعد، وعندما يكون هناك تواصل بصري أثناء التوبيخ وعندما يظهر على الشخص الذي يقوم بالتوبيخ علامات عدم الرضا الفعلي.

سابعاً : الإقصاء ، العزل، الوقت المستقطع Time out

يعتقد بعض الناس أن اسلم طريقة لتعديل السلوك هي العقاب البدني على الرغم من المضار الجسيمة التي تلحق بالطفل المضروب ، مع أن هناك طرقا تربوية لو استخدمها المربي لكانت انفع وأجدى ولا تمس شعور الطفل بسوء، وتحقق الغرض والفائدة المرجوة من تعديل السلوك غير المرغوب فيه ، ولكن هذه الوسائل تحتاج إلى صدر رحب و صبر ودريه ، وليست حكرا على المختصين كما يتصور البعض ، ولكنها تحتاج من المربي إلى الاطلاع والاقتناع والتطبيق ، ومن هذه الطرق طريقة الحجز والإقصاء Time out، وهي مناسبة للأطفال من سن سنتين إلى اثنتي عشرة سنه ، ويصلح تطبيقها على حالات العض والتخريب والعدوانية والشغب والكلام البذيء والحركة الزائدة ولا يصلح تطبيقها على بعض حالات السلوك كالانطواء والانزواء والخجل والتبول الإرادي ، والسرقة ،و المقصود بالحجز أن يحجز الطفل المشاغب مثلا في غرفة مملة ولكن ليست مخيفة أو مظلمة بعد صدور الشغب منه مباشرة ولمدة لا تزيد عن عشر دقائق حسب تقدير المربي أو المربية ، ويشترط في غرفة الحجز ألا تكون الغرفة مسلية للطفل ولا مخيفة ولا يستجيب المربي أو المربية لصراخ الطفل وعدم تقبله للذهاب لغرفة الحجز ، لأن الاستجابة لصراخ الطفل هو بمثابة تعزيز وتقوية لسلوك غير مرغوب فيه آخر غير الشغب وهو الصراخ والبكاء (تعزيز سلبي)كما يشترط قبل حجز الطفل أن يشرح له المربي أسباب حجزه والحجز أو الإقصاء عقاب ولكنه عقاب لا يمس مشاعر الطفل ولا يهين كرامته بل يجعله يعدل سلوكه نفسه

بنفسه لأن الطفل وهو جالس على كرسي الإقصاء ووجهه مقابل للحائط يبدأ يعاتب نفسه فيقول : ما هذا العمل الخاطئ الذي فعلته فعوقبت عليه بجعلي في هذا المكان الممل أريد أن ألعب ، أريد أن أذهب لغرفتي إنها جميلة لكن والدتي تمنعني من ذلك ، يقول ذلك الطفل وهو يحدث نفسه ،وأمه بجواره ولكنها لا تنظر إليه فتتركه يحاسب نفسه ، والبعض يطلق على غرفة الحجز غرفة التفكير .

هذه إحدى طرائق تعديل السلوك غير المرغوب فيه عند الأطفال ، ولكن لعل سائلا يسأل فيقول: إذا حاول الطفل عدم الامتثال وعدم البقاء في غرفة الحجز فما العمل ؟ والجواب على ذلك بأن تزيد له أمه المدة التي ينبغي أن يمكثها في الغرفة وذلك بتعديل جرس الساعة مثلا من خمس دقائق إلى عشر دقائق وتشعره بذلك بأن الزيادة في الزمن مقابل عدم امتثاله ، أما إذا امتثل ولم يصدر عنه ما يثير غضب والدته فيجب أن تشكره والدته كنوع من تعزيز السلوك الجيد بالمعزز الاجتماعي ومن الأخطاء التي يمارسها بعض الآباء والأمهات أن يقوما بحجز الطفل لمدة طويلة تزيد عن عشر دقائق اعتقادا منهما أن هذه الطريقة أجدى لردع الطفل وتعديل سلوكه، والمثل يقول (الزود كالنقص)

الإقصاء هو حرمان الطفل من الحصول على مدعّم حينما يقوم بسلوك غير مقبول ونود تقليله ، ويسمى الإقصاء بالعزل أيضاً ، و هو إجراء عقابي يقلل أو يوقف سلوك غير مقبول من خلال إبعاده عن مكان معزز بالنسبة له لمدة زمنية محددة ونقوم بهذا الإجراء مباشرة بعد حدوث السلوك .

يعرف الإقصاء على أنه إجراء عقابي يعمل على تقليل السلوك غير المرغوب فيه من خلال إزالة المعززات الايجابية مدة زمنية محددة بعد حدوث ذلك السلوك ويمكن أن يأخذ الإقصاء أحد الشكلين التاليين-:

أ- إقصاء الطالب عن البيئة المعززة وذلك بعزله في غرفة خاصة لا يتوفر فيها التعزيز وتسمى " غرفة الإقصاء " أو " العزل."

ب- سحب المثيرات المعززة من الطالب لمدة زمنية محددة بعد تأدية السلوك غير المرغوب فيه مباشرة.

وفي هذه الحالة لا يعزل الطالب في مكان خاص يخلو من التعزيز وإنما يسمح له بالبقاء في البيئة المعززة دون مشاركته في النشاطات المتوفرة في تلك البيئة مدة زمنية محددة وقد يأخذ هذا النوع من الإقصاء الشكلين التاليين:

أ- إقصاء الطالب عن النشاط الجاري حال تأديته للسلوك غير المقبول ويطلب منه أن يجلس بعيداً عن الأفراد الآخرين وأن يراقبهم وهم يسلكون السلوك المقبول والمرغوب ويسمى هذا النوع " بالملاحظة المشروطة " وفي هذه الحالة يقوم المرشد أو المعلم بتجاهل الطالب طوال فترة الإقصاء ويركز انتباهه على الأفراد الآخرين الذي يسلكون السلوك المقبول ويقوم بتعزيزهم.

ويمكن استخدام هذا الإجراء عندما تكون المشكلة بسيطة، إلا أن فعاليته تعتمد إلى حد كبير على قدرة الأخصائي أو المعلم على إيقاف كل المعززات أثناء فترة الإقصاء فإذا تبين عدم جدوى هذا الأسلوب لا بد من اللجوء إلى نوع أخر من الإقصاء.

ب- منع الطالب من الاستمرار في تأدية النشاط حال حدوث السلوك غير المرغوب فيه وحرمانه من إمكانية مراقبة الآخرين، فالطالب مثلاً قد يؤمر بأن يتجه إلى الحائط وقد يمنع من رؤية الآخرين في غرفة الصف من خلال استخدام ستارة أو غيرها ويسمى هذا النوع "الإقصاء بالاستثناء."

وحتى يكون الإقصاء إجراء عقابيا يعمل على الحد من السلوك غير المقبول فلا بد من استخدامه بشكل صحيح وإلا فقد لا يكون الإقصاء عقاباً دائماً وإنما تعزيزاً للطالب، لذا لا بد من **مراعاة النقاط التالية عند استخدام هذا الإجراء وهي :**

1.أن تكون البيئة التي يقصى الطالب إليها غير معززة لسلوكه وإلا قد تعمل على زيادته بل قد يقوم الطالب بالسلوك غير المقبول من أجل نقله إلى غرفة الإقصاء إذا كانت معززة أكثر من البيئة التي أُقصي عنها.

2.عدم الدخول في نقاش مطول مع الطالب المرسل إلى غرفة الإقصاء بل الاقتصار على تذكيره بما فعل وجزاء ذلك هو العزل في غرفة الإقصاء، وفي حال رفض الطالب الذهاب إلى غرفة الإقصاء تجنب قدر المستطاع أن تلجأ إلى أخذه بالقوة.

3.عدم إطالة فترة الإقصاء عن عشر دقائق.

4.الانتظام في تطبيق الإقصاء والابتعاد عن العشوائية وتطبيقه حال حدوث السلوك وبدون تأخير حتى ولو اشتكى الطالب في البداية أو قاوم ما تفعله.

5.اشرح للطالب أسباب اتخاذ الإقصاء بحقه.

6.عدم إعادة الفرد إلى البيئة التي أقصي عنها ما دام يمارس نفس السلوكيات غير المقبولة وفي حالة عدم نجاح الإقصاء لا بد من استخدام إجراء عقابي أخر.

7.إنه إجراء منفر وقد يتسبب في صراع بين الطفل والأخصائي.

8.أن تكون البيئة التي يقصى عنها غنية بالتعزيز والبيئة التي يقصى إليها فقيرة من التعزيز أو خالية منه.

9.أن يستمر الإقصاء لفترة وجيزة لا تزيد عن 10 دقائق.

10.أن يتم تنفيذ الإقصاء بعد السلوك غير المرغوب فيه فوراً.

11.أن يمتنع الأخصائي عن التواصل اللفظي والحوار قدر المستطاع عند بداية تنفيذ الإقصاء

حتى ينجح الإقصاء ، يجب :

1.أن يكرر الطفل السلوك العدواني أكثر من مرتين.

2.أن تشرح للطفل مسبقاً أن السلوك الذي صدر منه غير مقبول.

والأسباب التي تدعوا إلى اختيار هذا الأسلوب هي :

1.إنه أسلوب يعطي التلميذ وقتاً كافياً ليهدأ ويتحكم في سلوكه.

2. إنه أسلوب يعطي التلميذ وقتاً ليفكر ويبدأ في وضع خطة حول طريقة سلوكه عندما يعود .

3. إنه أسلوب يبعد التلميذ عن التعزيز وانتباه أقرانه نتيجة لسلوكه غير الملائم .

4. إنه أسلوب يزيل وبشكل مباشر السلوك الفوضوي ، يعطي المعلم الوقت لتدريس التلاميذ الآخرين .

5. يعطي المعلم الوقت ليهدأ ويفكر في استخدام استراتيجيات أخرى.

خطوات الإقصاء:

1.في حال كان السلوك المرغوب بتعديله اعتداء على الغير ، تأكد من أن الطفل الضحية بخير.

2.بهدوء خذ بيد الطفل المعتدي إلى مكان العزل . قول له بحزم ولكن بصوت منخفض وحازم : " لن أسمح لك بإيذاء الأطفال الآخرين ، عليك الجلوس هنا إلى أن أخبرك متى تنهض".

3.لاحظ الوقت وابتعد عن الطفل ، لا تتكلم مع الطفل أو تنظر إليه خلال مدة العزل.

4. لواقترب أحد من مكان العزل أبعده عن الطفل بدون صخب . اشرح للطفل الذي اقترب بأن أخيه يحتاج إلى أن يكون لوحده بعض الوقت، تستطيع التحدث إليه عندما يرجع إلى الأسرة مرة أخرى.

في نهاية الوقت اذهب إليه وقول " بإمكانك أن تنهض الآن " .لا تبدأ بتأنيبه ، فالطفل عرف مسبقاً سبب العزل ، لتوجيه الطفل نحو سلوك مرغوب اقترح عليه القيام بنشاط ، وعزز الطفل حال ما يقوم بنشاط مناسب.

شروط استخدام فنية الإقصاء :

1.اختيار مكان خالي من المثيرات المحببة إلى الطفل ، كزاوية معينة أو كرسي منعزل.

2.أن يكون الطفل قام بسلوك غير ملائم لأكثر من مرة ومن أكثر الحالات ملائمة هي التخريب و العدوان.

3.يجب أن تشرح للطفل أنه قام بسلوك غير ملائم و يجب أن يأخذ فرصة للتفكير في فعلته ، وعليك عدم الدخول في مناقشات مطولة معه ، ببساطة ذكره بما فعله ، وقول له أن جزاء فعلته هو العزل ، لو رفض الذهاب ، وهذا قد يحدث أحياناً أصبح من

الضروري توجيهه جسدياً "بالقوة" إلى هنـاك ، و حـاول قـدر الإمكـان أن لا تلجـأ للقـوة مـع الأطفال لأننا نود أن تكون نموذج جيد بالنسبة لهم.

4.كن منتظما في تطبيق العزل ، وتجنب العشوائية وإلا سـتكون الفنيـة بـلا قيمـة ، طبـق الإجراء بعد حدوث السلوك غير المرغوب به بعد ظهوره مباشرة ، حتـى لـو اشـتكى الطفـل أو قاوم ، فهذه السلوكيات تستمر فترة قصيرة فقط.

5.تحديد المدة الزمنية بحيث يكون مقابل كل سنة من عمر الطفل تقابلها دقيقـة عـزل ، فلو كان عمر الطفل 5 سنوات وقام بسلوك عدواني تكرر معه أكثر من مرة فتكون مدة العزل بحقه 5 دقائق. بالرغم من أنه علينا تحديد فترة العزل والإقصاء قبل استخدامه إلا أنه يجـب علينا عدم إعادة الطفل إلى البيئة التي عزل عنها إن كان لا يزال يقوم بتلـك السـلوكيات غـير المقبولة عند انتهاء فترة الإقصاء .

ثامناً : التقييد الجسدي Physical Restraint

التقييد الجسدي هو إجراء عقابي يمنع فيه الشخص من تحريـك أطرافـه أو جسـمه لفـترة زمنية محددة مسبقا بعد قيامه بالسلوك غير المقبول. ويستخدم التقييد عادة لمعالجة الأنماط السلوكية بالغة الخطورة (كإيذاء الذات أو السلوك العدواني أو التخريبي).

ويتم تقييد الشخص لفترة زمنية وجيزة نسبيا لا تزيد عن نصف سـاعة في المـرة الواحـدة. ويمكن تنفيذ التقييد الجسدي يدويا (أي أن المعالج يستخدم يديه أو جسده لتقييد الشخص) أو ميكانيكيا (باستخدام أحزمـة خاصـة، وواقيـات الـرأس، وأجهـزة مصـممة خصيصـا لأجـزاء الجسم المختلفة). ولهذا الأسلوب حسنات من أهمهـا أنـه يمنـع حـدوث السـلوك وأن تـأثيره غالبا ما يكون طويل المدى.

ومن سيئاته أنه أسلوب منفر جدا ولذلك فعلى معـدل السـلوك تـوخي الحـذر والـتصرف بحكمة مع المتعالج وعدم اللجوء إلى التقييد الا في حالات الضرورة. وعلى معـدّل السـلوك أن يدرك أن التقييد قد يصبح تعزيزا إذا اقترن بالانتباه، وأن عراكا حقيقيا قد يحدث بين المعـالج والمتعالج.

الفصل الثامن

الإجراءات المستندة إلى
الاشراط الكلاسيكي

الإجراءات المستندة على الاشتراط الكلاسيكي Systematic Desensitization:

تعد إجراءات الاشتراط الكلاسيكي لها دور هام في علاج بعض المشكلات السلوكية كالقلق والمخاوف وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تلك الإجراءات في معالجة العديد من الاضطرابات السلوكية ومن هذه الإجراءات :

أولاً : تقليل الحساسية التدريجي :

شهدت السنوات الماضية اهتماما متزايداً بتقليل الحساسية والذي طوره جوزيف وولبى في أواخر الخمسينات و تسمى أيضاً " بالتحصين التدريجي" واستمد من الأسس النظرية من كتاب العلاج النفسي بالكف المتبادل وهو احد أشكال الاشراط المضاد والتي تستند على استخدام قوانين التعلم بهدف استبدال استجابة بأخرى .

والفرضية الرئيسة التي يقوم عليها تقليل الحساسية التدريجي انه بالإمكان محو الاستجابة الانفعالية غير المرغوبة فيها كالخوف إذا استطعنا إحداث استجابة مضادة بوجود المثير الذي يستجرها وهذا يمكن إحداث استجابة لمحو أخرى " مثال" شعور الفرد بالمخاوف وعند أحداث استجابة مضادة (الاسترخاء) يمكن من خلالها القضاء على المخاوف التي يعانى منها الفرد بالإمكان إزالة الاستجابة الانفعالية غير المرغوبة إذا استطعنا أن نربطها بمثير طيب .

وهو أحد الإجراءات العلاجية الفعالة و يشتمل هذا الإجراء على استخدام عملية الكف المتبادل و التي تعني محو المخاوف المرضية أو القلق عن طريق إحداث استجابات بديلة لها في المواقف التي تستجره، و غالباً ما يكون الاسترخاء هو الاستجابة البديلة فمثلاً لا يستطيع الإنسان أن يشعر بالخوف أو القلق و هو في حالة استرخاء تام، لأن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية.

خطوات عملية العلاج:

1- التعرف على تاريخ الحالة و ذلك لمعرفة المثيرات التي تسهم في إزالة الاستجابات غير التكيفية و ردود الأفعال العصابية، كالخوف و القلق.

2-التعرف على تاريخ حياة المسترشد و ذلك من خلال التركيز على العلاقات الأسرية و ترتيب المسترشد فيها، و عن الفواصل الزمنية بين أخوته و علاقته بأفراد الأسرة و دور الوالدين في التأثير عليه، ثم هل أصيب المسترشد في طفولته بمخاوف مرضية أو مشكلات عصابية، ثم التعرف على ثقافة المسترشد و اتجاهاته المهنية، و علاقاته الاجتماعية.

3- تعبئة المسترشد لثلاث قوائم اختبار يعتقد ولبي أنها تنبئ عن مدى تحسن المسترشد بعد العلاج و هي:

أ- جدول مسح الخوف: يتكون هذا الجدول من عدد من الفقرات للمثيرات التي تقيس مدى خوف المريض و تبلغ(106) فقرات.

ب-مقياس الكفاءة الذاتية، وذلك لقياس مدى تحمل المسترشد للمسؤولية و الواجبات التي تطلب منه أثناء العلاج.

ج- جدول ولبي حيث يحتوي على 25 فقرة بحيث تشير الإجابة الايجابية إلى ردود أفعال عصابية.

4- الفحص السريري: من خلال إجراء فحص طبي للمسترشد للتأكد من خلوه من أمراض عضوية.

مراحل تقليل الحساسية التدريجي :

1.إعداد هرم قلق : وهو عبارة عن مجموعة من المواقف أو المشاهد التي تبعث على القلق لدى الطفل والتي يمكن تخيلها وهو في حالة الاسترخاء التام وغالبا ما تقع مسئولية إعداد هرم القلق على الطفل ذاته فهو الذي يعانى من المخاوف والقلق وبالطبع يساعد المعالج الطفل في سردها وترتيبها متسلسلة بدأ من اقل المواقف إثارة للخوف وانتهاء إلى اشد المواقف إثارة للمخاوف (تصاعدياً) .

و قد يكلف المعالج أو المرشد المسترشد بوضع هرم القلق بنفسه كواجب بيتي، بحيث يطلب منه كتابه الموقف أو الأحداث التي تثير القلق عنده على بطاقات و أن يقوم بالخطوات التالية:

1- إحضار مجموعة من البطاقات و الكتابة على كل بطاقة منها مواقف تثير القلق عند الفرد.

2- إعطاء درجات تتراوح من(0 إلى 100) لكل بطاقة من البطاقات بحيث تشير (100) إلى موقف يثير أقصى درجات القلق و علامة صفر تشير أن الموقف لا يثير أي مشاعر خوف أو قلق.

3- ترتيب البطاقات بشكل تصاعدي من أقلها إثارة إلى أكثرها إثارة.

4- التأكد من أن الفروق بين الفقرات بسيطة و لا تزيد عن (5) درجات.

5- إعطاء أرقام متسلسلة للبطاقات.

ونعرض هنا مثال على هرم القلق الذي وضعه وولبي لطالبة جامعية كانت تعاني من قلق شديد من الامتحانات.

- أربعة أيام قبل الامتحان
- ثلاثة أيام قبل الامتحان
- يومان قبل الامتحان
- يوم واحد قبل الامتحان
- ليلة الامتحان
- الطالبة في طريقها للاختبار
- الطالبة تقف أمام باب قاعة الامتحان.
- الطالبة بانتظار توزيع أوراق الامتحان.
- ورقة الامتحان بين يدي الطالبة .
- أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان.

والتسلسل المنطقي للفقرات يقتضي أن تتبع الفقرة رقم(10)، الفقرة رقم(5)، إلا أن هرم القلق لا يعتمد على المنطق و إنما على ما تعنيه المواقف المختلفة بالنسبة للمسترشد نفسه.

2.الاسترخاء :

الخطوة الثانية هي تدريب الفرد على الاسترخاء ومن أكثر طرق الاسترخاء شيوعا هو الاسترخاء العضلي .

ويستخدم أسلوب الاسترخاء عادة إما كأسلوب علاجي مستقل أو مصاحب للعلاج بطريقة الكف بالنقيض، وذلك عندما يحتاج إلى خلق استجابة مضادة للقلق و التوتر.

وقد اقترح طريقة الاسترخاء العضلي جيكوبسون عام 1938 و تشتمل على إحداث توتر واسترخاء في مجموعات عضلية معينة على نحو متعاقب، ومساعدة المسترشد على التمييز بين حالة الاسترخاء و حالة التوتر، على افتراض أن ذلك يساعده في الوصول إلى أقصى درجة ممكنه من الاسترخاء، كما أن الاسترخاء يعامل بوصفه مهارة بحاجة إلى التدريب المنظم و المكثف.

ويقترح مارتن ويبر 1982 أن يتم التدريب على الاسترخاء في مكان هادئ لا مشتتات فيه ومعتم نوعاً ما، و قبل البدء بإعطاء التعليمات للمسترشد، يطلب منه الاستلقاء في سرير أو مقعد مريح وفيما يلي وصف لعملية الاسترخاء العضلي:

يتم التدريب في غرفة هادئة ذات إضاءة خافتة، بعيدة عن الضوضاء الخارجية وتحتوي على أثاث بسيط ومن المفضل أن تشتمل الغرفة على سرير حيث يمكن تسهيل عملية الاسترخاء عن طريق استلقاء المسترشد عليها، فإذا لم يتوفر السرير فيمكن استخدام كرسي كبير ومريح.

وتبدأ الخطوة الأولى من الاسترخاء بأن يجلس المسترشد على السرير أو الكرسي ويسند ظهره إليه، (أو يستلقي على السرير) ثم يغمض عينيه.

ويبدأ المعالج أو المرشد بأن يقول:سوف أقوم بتدريبك على كيفية الاسترخاء، وسوف أطلب منك أثناء التدريب أن تقوم بشد العضلات في جسمك ثم إرخائها، وهكذا في بقية عضلات الجسم، هل تتابعني ؟ ثم يبدأ المعالج أو المرشد بعد ذلك في خطوات الاسترخاء خطوة خطوة، ومن المفضل أن يتم توجيه تعليمات الاسترخاء بصوت هادىء ومريح، وتستغرق كل خطوة حوالي عشر ثوان يتخللها فترة راحة بين 10 إلى 15 ثانية بين كل خطوة والخطوة التي تليها، ويتسغرق التدريب كله حوالي نصف ساعة.

ويفضل في الجلسة الأولى للاسترخاء أن يقوم المرشد أو المعالج أيضاً باستخدام خطوات الاسترخاء مع المسترشد حتى يتمكن المسترشد أن يلاحظ إذا لزم الأمر كيف يقوم المرشد بذلك.

كما ننصح المرشد بأن يجعل مدة الفواصل بين الخطوات مناسبة للمسترشد الذي يعمل معه كما يشجعه على أن يمارس الاسترخاء بنفسه في المنزل ويفضل أن يكون تسجيل الخطوات على شريط كاسيت يستخدمه المسترشد بعد ذلك في المنزل، وقد يحدث في بعض الأحيان أن يشعر بعض الأفراد بعدم الارتياح أثناء الجلسة الأولى للتدريب على الاسترخاء، وبالتالي فإنهم قد لا يصلون إلى الاسترخاء العميق على الوجه المطلوب، وفي مثل هذه الحالات فان التدريبات المنزلية قد تساعدهم على إتمام ذلك.

وفي المعتاد فان التدريب على الاسترخاء يستغرق جلستين أو ثلاث جلسات ويمكن للمرشد أو المعالج أثناء التدريب على الاسترخاء أن يستخدم بعض العبارات المشجعة أو المساعدة مثل " خذ نفسك بشكل طبيعي " " احتفظ بعضلاتك مسترخية " لاحظ كيف تحس الآن أن عضلاتك دافئة وثقيلة ومسترخية ...الخ.

وفي بعض الحالات قد يصبح من الصعب على بعض الأفراد أن يتموا الاسترخاء، حيث يصبح من الصعب على البعض أن يسترخي في وجود الآخرين، أو أن يغمض عينيه لفترة تزيد على بضع ثوان، بل إن البعض وهم قلة يخافون من الاسترخاء.

وفيما يلي وصفا لعملية الاسترخاء العضلي :

- أغمض عينيك وتنفس بعمق ثلاث مرات (مدة عشر ثوان)
- أغلق راحة يدك اليسرى بقوة ولاحظ عضلات يدك وتوترها (ثم اتركها 5 ثوان)
- أغلق يدك بقوة مرة أخرى ولاحظ التوتر الذي تشعر به والآن استرخ وفكر بزوال التوتر
- ثم انتقل إلى اليد اليمنى ولاحظ توتر أصابعك وذراعك ثم استرخ ولاحظ الفرق
- مرة أخرى أغلق يدك اليمنى بأحكام ولاحظ التوتر وافتح راحة يدك واسترخ 10 ثوان

- أغلق راحة يدك اليسرى واثن ذراعك بقوة حتى تتوتر العضلة وابق يدك (5 ثوان)
- افتح يدك واثن ذراعك بقوة حتى تتوتر العضلة واشعر بـالتوتر لخمـس ثـوان ثـم اسـترخ كاملا وركز فيما تشعر به لمدة عشر ثوان
- أغلق راحة يدك اليسرى واليمنى بكل قوة واثن ذراعك بقوة وضعهما في وضع التوتر ثـم استرخ عشر ثوان
- ثم انتقل إلى الجبين وعينك بقوة في مقدمة راسك وفى عينيك ثم استرخ ولا حظ ما تشعر به
- ثم ننتقل إلى الفكين أطبقهما بقوة وارفع ذقنك كي تتوتر وعضلات الرقبة وأغلـق شـفتيك بقوة لخمس ثوان ثم استرخ

ثم ننتقل إلى الكتفين بنفس الطريقة والقدمين والكعبين وغيرها ، وتبين طريقة الاسـترخاء للفرد كيفية التخلص من التوتر بسهوله وان التـوتر المـوقفي يصـاحبه تـوتر عضـلي يسـتطاع التحكم به من خلال حركات العضلات

3.إقران المثيرات التي تبعث على القلق

ويتم ذلك الاقتران من خلال الطلب من الفرد أن يتخيل تلـك المواقـف المثـيرة أو المثـيرات تدريجيا بدءا باقلها إثارة وانتهاء بأكثرها إثـارة في أثنـاء مرحلـة الاسـترخاء كـما أكـد ولبـى أن تخيل المثيرات الباعثة على الخوف لا يقل فاعلية عن مواجهتها .

وغالبا ما يبدأ تقليل الحساسية التدريجي بمرحلـة التخيـل وفى المراحـل العلاجيـة الأخـيرة يطلب من الفرد مواجهة المثيرات والأحداث بالواقع وهو ما يسمى المواجهة العلاجية المباشرة أو المشاركة الفعالة .

4. اختبار أثر التعلم في الحياة الواقعية:

ويتم ذلك بنقل المسترشد إلى واقع الحياة وتعريضه للمثيرات المثـيرة للقلـق لديـه، للتأكـد من أنها تعد مثيرة لذلك القدر من القلق الذي كان يسـتثار في السـابق، وتعـد هـذه المرحلـة مرحلة تقييم ضرورية في العلاج كما تلعب دوراً هاماً في تزويد شعور المسترشـد بقدرتـه عـلى مواجهة الموقف فعلاً.

فتقليل الحساسية التدريجي يبدأ عادة بالتخيل و في المراحل الأخيرة من عملية العلاج يطلب من المسترشد مواجهة المثيرات و الأحداث بالواقع و هذا ما يسمى" بالمواجهة العلاجية المباشرة أو بالمشاركة الفاعلة".

وفي هذه المرحلة ينتقل المسترشد إلى الموقف التالي في هرم القلق بعد مروره بالموقف السابق بنجاح، أما إذا انتقل المسترشد إلى مستوى عال من المثيرات المخيفة، وتبين أنه لم يعد في حالة استرخاء، أصبح من الضروري العودة إلى المستويات السابقة.

ولقد أوضحت العديد من الدراسات فاعلية تقليل الحساسية التدريجي في إزالة أشكال مختلفة من الاضطرابات السلوكية مثل الخوف من (المدرسة، الامتحان، الحيوانات...الخ) و مشكلات الكلام و الاضطرابات الجنسية والإدمان........).

و ينبغي الإشارة إلى تقليل الحساسية التدريجي ليس بالإجراء المناسب لمعالجة كل الاضطرابات ذات العلاقة بالقلق بل هو الإجراء المناسب عندما تكون هذه الاستجابة الانفعالية هي المشكلة الرئيسية التي يواجها المسترشد التي تكون وراء فاعلية هذا الإجراء.

ثم ينتقل الفرد إلى الموقف التالي في هرم القلق بعد مروره بالموقف السابق بنجاح (بمعنى إذا لم يضعف مستوى الاسترخاء لديه) أما إذا انتقل المتعالج إلى مستوى عال من المثيرات المخيفة ولوحظ انه لم يعد في حالة استرخاء أصبح من الضروري العودة إلى المستويات السابقة .

خطوات تقليل الحساسية التدريجي :

ولقد اقترح مارتن وبير 1983 إتباع الخطوات التالية عند استخدام تقليل الحساسية التدريجي:

1- قبل البدء بتنفيذ الإجراء تأكد مما يلي :

- إن الفرد قد تدرب جيدا على الاسترخاء العضلي بالشكل المناسب في هرم القلق .
- ان كل المثيرات الباعثة على القلق لدى المسترشد قد تم تحديدها وترتيبها .

2- أثناء جلسات تقليل الحساسية قدم المشاهد على نحو يؤدى إلى حدوث الحد الأدنى من القلق فالانتقال بالفرد من خطوة إلى أخرى بسرعة أو إذا لم يكن في حالة استرخاء تام قد لا يحقق الأهداف المتوخاة بل قد تزداد شدة الخوف والقلق لديه .

3- بعد أن يكون الفرد قد انتقل من موقف لآخر في هرم القلق يجب تعزيزه بشكل فعال على تفاعله مع المثيرات التي يهدف الإجراء إلى محو الخوف الناتج عنها .

4- يجب متابعة أثر العلاج والتأكد من استمراريته لفترة طويلة وإذا عاد الوضع إلى ما كان عليه سابقا أصبحت جلسات التقوية ضرورية .

5- واتضحت آثار فاعلية تقليل الحساسية في إزالة أشكال مختلفة من الاضطرابات السلوكية مثل الخوف من (المدرسة ، الامتحان ، الحيوانات) ومشكلات الكلام والمشكلات الجنسية والإدمان.

كما يعد هذا الإجراء فعالا بمقارنة هذا الأسلوب بطرق العلاج الأخرى تؤدى نفس الهدف في فترة قصيرة كما ينبغي الإشارة إلى أن هذا الإجراء ليس مناسبا لمعالجة كل الاضطرابات .

صور أخرى للتخلص من الحساسية بشكل تدريجي:

اقترح بعض الباحثين صوراً أخرى للتخلص من الحساسية بشكل تدريجي، فاقترح شيرمان عام 1972م استخدام هذا الأسلوب بشكل واقعي بدلاً من الاعتماد على التخيل حيث يعرض المسترشد للمواقف التي يشتمل عليها مدرج القلق في موقف حقيقي وفي هذه الحالة لا يستخدم الاسترخاء كاستجابة مضادة للقلق وإنما يستخدم الشعور بالأمن في وجود المرشد والعلاقة الإرشادية كاستجابة مضادة للقلق، ويمكن على سبيل المثال أن يصطحب المرشد المسترشد في الموقف الذي يخاف منه وذلك بالتدريج.

ثانياً :العلاج بالإفاضة

أول من فكر بالعلاج بالإفاضة جرافتس Crafts ، ولكن بدأ العمل بهذه الطريقة على يد ماليسون Mallesan سنة 1959، وتشتمل طريقة المعالجة بالإفاضة على إرغام المتعالج على مواجهة المثيرات أو المواقف التي تخيفه، أو التي تسبب له القلق ، كما يشتمل العلاج على رفع مستوى القلق لدى المتعالج إلى أقصى حد ممكن في

ظروف تجريبية منظمة بهدف مساعدته على تجاوز الخوف، ويتمثل الإطار النظري في التعامل مع الخوف بوصفه سلوكاً متعلماً يكتسبه الإنسان وفق قوانين التعلم التجنبي

فالافتراض الذي تقوم عليه الأساليب العلاجية هو تجنب الشخص للمثيرات والاستجابات التي تسبب له القلق أو الخوف، و هذا ما يسمى "بالسلوكات التجنبية" وهي سلوكيات متعلمة لأنها تخلصه من معاناة القلق أو الشعور بالخوف فالشخص يتجنب الموقف الذي يقلقه، وفي ذلك تعزيز سلبي.

ويهدف العلاج بالإفاضة إلى تمكين المسترشد من مواجهة مخاوفه وجهاً لوجه، إما بالواقع وإما بالخيال عن طريق تعريضه لمثيرات القلق إلى أقصى حد ممكن.

وهذه الطريقة مخالفة لطريقة العلاج عند وولبي (تقليل الحساسية التدريجي)، وهو مواجهة الموقف المثير للقلق أو الخوف مباشرة دون تدرج و بصورة سريعة مع منع المسترشد من الهروب من هذا المثير و يختلف هذا الأسلوب عن الأساليب السابقة في انه تعرض مباشر و بصورة سريعة دون تدريج أو دون اقتران بمثيرات مرغوبة . ويعتبر العلاج بالإفاضة أحد مفاهيم العلاج السلوكي الذي يركز بشكل أساسي على أن السلوك السوي وغير السوي هما سلوكان متعلمان ، ومن الممكن تعديل السلوك غير السوي بطرق علمية متعددة تتوافق مع السلوك ، وتتلخص فكرة العلاج بالإفاضة على إرغام المسترشد على مواجهة المثيرات أو المواقف التي تخيفه وتسبب له قلق مباشرة . وتكون المواجهة إما بالواقع بحيث يواجه المسترشد المواقف وجهاً لوجه ، أو بالتخيل عن طريق تعريضه لمثيرات القلق والتوتر إلى أقصى حد ممكن، ومنعه من تجنبها مع الحذر من إصابته بالأذى ، وهذه الطريقة تختلف عن طريقة ولبي التي تعمل على التحصين التدريجي في المواجهة .

ورغم أن هذه الطريقة أسرع في تأثيرها من التحصين التدريجي والاشتراط المضاد لكن يعاب عليها أنها ربما تؤدي إلى زيادة الاستجابة الشرطية دون أن تطفئها أو تؤدي إلى مضاعفات أخرى و تستخدم هذه الطريقة بفعالية في علاج الوساوس القهرية .

وهناك شكلين للعلاج بالإفاضة هما :

1. الإفاضة بالواقع :

وتهدف إلى تعريض المسترشد لمخاوفه بشكل مباشر وحرمانه من فرص التجنب التي يلجأ إليها أو يحاول اللجوء إليها ،مثل : حينما يخاف شخص من التلوث من لمس الأشياء فالمعالج يقوم على إجبار المسترشد على لمسها ومنعه من الاستجابات التي يقوم بها سابقاً كالمسارعة بالغسيل المستمر بأدوات النظافة ، ويهدف ذلك على أن يدرك المسترشد بأن الأمر لم يأتي بضرر له كما كان يعتقد ،ومن الممكن كذلك التأكيد للمسترشد بأن يقوم المعالج بدور النموذج ليدرك المسترشد أن مصدر الخوف والقلق غير مضر له .

2. الإفاضة بالتخيل :

وتهدف إلى تحديد الظروف التي تثير القلق للمسترشد وتبدأ بتدريب المسترشد على تخيل مواقف محايدة كتخيله مشاهدة منظر لحديقة أو ملعب ويركز على ما يحدث فيه من ممارسات داخل المشهد ويكون مغمض لعينيه ، ويشترط بأن لا تحدث تلك التخيلات ردة فعل عاطفية، ثم تكرر له ، بعدها يذهب به لتخيل المواقف المكبوتة التي تثير القلق والخوف ويرغمه على التفكير بها ، ويسهم المعالج على إثارة المسترشد لكي يصل به لعدم الاكتراث بها أو التفكير بتلك الأفكار .

اعتبارات هامة للتعامل مع هذا الأسلوب :

1. تحديد هدف العلاج واقتناع المريض بالطريقة .
2. لا يسمح للمسترشد بالهروب وتجنب المثيرات المسببة للقلق أو الخوف .
3. أهمية تدريب المسترشد على تكرار التخيل في البيت باستمرار .
4. لا تصلح تلك الطريقة مع مرضى القلب أو اضطرابات التنفس .
5. تحتاج إلى خبير متدرب على الإجراءات ومعرفة المخاوف المكبوتة لدى المتعالج.

مقارنة بين الإفاضة بالتخيل والإفاضة بالواقع:

أ- الأسس النظرية:

الافاضة بالتخيل Implosive :

يؤكد مورر أن المثيرات التي تقترن بالألم أو الحرمان لها ردود انفعالية سلبية وهذه الانفعالات بدورها تؤدي إلى استجابات تجنبيه دفاعية وتعزز الاستجابات الدفاعية التي تؤدي إلى إزالة أو إيقاف المثير الشرطي الذي يبعث على الخوف أو القلق فاستمرار حدوث السلوكيات التجنيبة الدفاعية يمنع حدوث المحو .

ولذلك يطلب من الفرد تخيل المواقف الباعثة على الخوف لديه (وبخلاف تقليل الحساسية التدريجي والذي يشمل على الانتقال التدريجي للفرد من المواقف الأقل إثارة إلى المواقف الأكثر إثارة) يبدأ هذا لإجراء بالمواقف الأكثر إثارة للمخاوف حيث أن الفرد كثرا ما يُهّول من المخاوف ويهدف المعالج إبقاء الفرد مدة طويلة في حالات القلق الشديد .

مثال " تخيلك وأنت تقف على سطح بناية عالية وتنظر إلى الشارع ويديك ممسكة بسور حديدي وتنظر لأسفل و وتشعر بنبضات قلبك تتسارع ولا تستطيع التقاط أنفاسك ويتصبب العرق منك وتشعر أنك تتجمد من الخوف وأثناء ذلك تنزلق يديك وتسقط من النوافذ تلو الأخرى وتهوى لأسفل وأنت تعرف أن جسمك سيتحطم عندما يرتطم بالرصيف وسوف تستمع إلى عظامك وهى تتكسر وجسمك ينفجر ودمك ينزف بغزارة ونظرات الرعب في عيون من حولك" ومثال آخر الشخص الذي يخاف من العناكب ربما يعالج من خلال أن نطلب منه أن يتخيل نفسه وهو يتناول طعامه وأن هناك مجموعة من العناكب بدأت تخرج من هذا الطعام وتحيط بفمه وجسمه. وإذا كان الشخص الذي يخاف من الطائرة قد نطلب منه أن يتخيل نفسه وهو راكب في طائرة وأن الطائرة قد انفجرت وتمزق جسده إلى قطع صغيرة.

كذلك الشخص الذي يخاف من الثعبان قد نطلب منه أن يتخيل أنه يواجه ثعباناً ضخماً ومفترس وهو يلتف حوله ولا يستطيع مقاومته ، وفي الوقت الحاضر فإن الغمر

يستخدم كلياً مع المواقف التي تثير القلق وفي علاج الوساوس القهرية حيث يكون القلق المشروط مرتبط بأفكار مثبته ومتكررة.

ظهرت هذه الطريقة في أواخر الستينات وكان أول من وضعها هو توماس ستامبفل 1971 و اعتمد في تطوير هذا الإجراء على نظرية العاملين والتي تقوم على افتراضين هما:

أ-يكتسب القلق وفق قوانين الاشتراط الكلاسيكي.

ب-يولد القلق السلوك التجنبي والذي يتعزز بدوره عن طريق تقليل مستوى القلق.

واعتماداً على هذا الأسلوب يطلب من المتعالج تخيل المواقف التي تبعث على الخوف لديه و ذلك بالبدء بالموقف الذي يبعث على الحد الأقصى للقلق لفترة زمنية طويلة وذلك بعكس أسلوب تقليل الحساسية التدريجي الذي ينادي بالانتقال بالمسترشد تدريجياً من المواقف الأقل إثارة إلى المواقف الأكثر إثارة.

ويأتي هنا دور المرشد أو المعالج في تقديم المثير المخيف في المستوى التخيلي والهدف من المعالجة بالإفاضة عن طريق التخيل عند المرشد أو المعالج هو إعادة الموقف المخيف بغياب أي عقاب أو حرمان أو الم جسمي.

ينبثق الإفاضة بالتخيل من نظريه العاملين في التعليم التجنبي أي التعلم بتأثير تجنب النتائج المنفرة، ويتعلم الفرد السلوك التجنبي الدفاعي في مرحله الطفولة من خلال التنشئة الاجتماعية المبكرة (مثل الجروح ، السقوط العقاب) .

وهناك ست طرق للمعالجة بطريقة الإفاضة بالتخيل Janet T Spence وهي:

1.مقابلات التشخيص: وفيها يقوم المعالج بتحديد الظروف التي تثير العصبية و القلق عند المسترشد.

2.التدريب على الأفكار المحايدة: وفيها يطلب من المسترشد بأن يغلق عينه ويتصور مناظر محايدة مثل مشاهدة التلفاز، تناول وجبات الطعام، و مناسبات تتعلق بالبيت والمدرسة والألعاب، ويطلب المعالج من المسترشد من وقت لآخر بأن يركز على تفاصيل هذه المناظر مثل مراقبة تفاصيل وجه الشخص الذي يتحدث معه، او مراقبة الانعكاس على سطح أملس يتخيله المسترشد و غيره، و يجب أن لا تكون هذه الأفكار من النوع

الذي يثير ردة فعل عاطفية لدى المسترشد، و إن حدث و ظهرت ردة فعل عاطفية على المسترشد يجب تغيير المنظر أو الفكرة ، ويجب أن يأخذ المعالج دائما بعين الاعتبار أنه يمكن تخيل أي شيء سواء حدث أو لم يحدث أو حتى لو كان مستحيلاً.

3.جلسات معالجة الكبت: يلجأ المعالج إلى جعل المسترشد يعيد الأفكار المحايدة التي تم تطبيقها في المرحلة الثانية، ثم يتحول إلى جعله يتخيل أفكاراً تثير ردة فعل لديه مثل الخوف، القلق ، أو الشعور بالذنب ، و هذه الأفكار هي التي تقف وراء أعراض المرض ، أو مشاكله و يقوم المعالج هنا بإثارة المسترشد لتفادي التفكير بمثل هذه الأمور ، فروح المعالجة في هذه المرحلة هي أن يرغم المسترشد على التفكير بالأشياء التي تثيره و التي تخفي وراءها مشاكل المسترشد.

4.وضع افتراضات تقريبية: بما أنه من الصعب تحديد كل الأشياء التي تثير المسترشد بدقة، بسبب أن هناك أمور في ماضي المسترشد لا يرغب في الحديث عنها، فيمكن للمعالج أن يتوقع من هذه الأمور أو أي أشياء أخرى، أن تثير المسترشد حتى يصل إلى درجة من التشابه بين ما يتوقعه و بين الحقيقة.

5.الواجبات البيتية: في نهاية أول جلسة معالجة، يجب على المعالج أن يطلب من المسترشد أن يمارس في البيت تمارين لتخيل أمور تثيره كواجب بيتي، و أن يتابع ذلك في نهاية كل جلسة لتعويد المسترشد على الأمور التي تثيره، وبعد أن يتعلم المسترشد هذا الأسلوب يمكنه استخدامه في أي مشكله تواجهه في حياته اليومية دون أي مساعدة من المسترشد.

6.خلال مدة العلاج: يعاد التفكير في كل جلسة جديدة في المثيرات القديمة، و يطلب من المسترشد مثيرات أخرى، ويعطى المزيد من الواجبات البيتية حتى يعتاد على التفكير فيها دون أن تثير فيه أية ردة فعل عصبية، وفي هذه المرحلة يوقف العلاج ولكن يجب عقد جلسات متتابعة للتأكد من الشفاء الكامل للمسترشد.

الإفاضة بالواقع Flooding:

تعتبر الأسس النظرية للإفاضة بالواقع هي ذات الأسس التي تستند إليها الإفاضة بالتخيل باستثناء الأفكار السيكودينامية المستمدة من النظرية التحليلية كما أنها لا تشتمل توسع في المثيرات التي تولد الخوف لذا تكون المواجهة لمثيرات واقعية أكثر منها لروايات التخيل مستحيلة الوقوع .

وهو لا يختلف عن الإفاضة بالتخيل حيث يشمل على إرغام الفرد على مواجهة المواقف المخيفة بشكل مباشر وحرمانه من فرص تجنبها "

وأشارت عديد من الدراسات إلى إمكانية معالجة كثير من الاضطرابات السلوكية باستخدام هذه الطريقة كالخوف والقلق والانطواء الاجتماعي إلا أن هذا الإجراء غير مناسب في حالات الأفعال القهرية بشكل خاص فإذا كان سلوك التلوث هو احد السلوكيات القهرية للفرد فالإفاضة بالواقع تهدف إلى ضرورة أن يلوث الفرد يديه بنفسه باستخدام الأداة التي يحاول تجنبها ومنعه من السلوكيات التي تخفف من مستوى القلق

وهكذا يتضح أن مواجهة الفرد لمواقف الخوف يؤدى إلى انطفائها عكس ما أشار إليه ولبى من ضرورة مواجهة مواقف الخوف بشكل تدريجي ومع ذلك لا تزال استخدام المواجهة الفعلية للمخاوف غير واضحة .

وتأخذ هذه المعالجة الشكلين التاليين:

أ-التلوث :فإذا كان التلوث هو السلوك المستهدف فالإفاضة بالواقع تشتمل على أن يلوث الشخص نفسه بالمادة التي يحاول تجنبها و منعه من القيام بالاستجابات التي تهدف إلى تحقيق مستوى القلق (كما هو الحال في تنظيف اليدين).

ب-التأكد: يقوم المعالج بدور النموذج لمواجهة الخوف و القلق ليوضح للمتعالج أن مثير الخوف أو القلق لا تترتب عليه نتائج خطرة.

ومن الأمثلة على العلاج بالإفاضة ما قام به ماير وزملائه حيث كانت هناك امرأة تعاني من القلق من كل ما هو ذي علاقة بالموت فعلى سبيل المثال كانت الصحيفة التي تشتمل على صفحة الأموات تبعث على قلق شديد لديها، و عندما طلبت المعالجة كان

خطيبها قد أصبح مصدر قلق شديد بالنسبة لها، لأن زوجته كانت قد ماتت فبدأت تقرنه بالموت، و كانت المرأة تنظف يديها و تبدل ملابسها في حالة مواجهتها لأي شيء له علاقة بالموت.

وابتدأ العلاج بإعداد قائمة بالمثيرات و المواقف التي تخيف المرأة، و كانت الجثث على رأس تلك القائمة.

وبما أن الإثارة القصوى هي أول ما نبدأ به أثناء علاج الإفاضة بالواقع فقد ذهب المعالج برفقة المرأة إلى مشرحة أحد المستشفيات حيث قامت بلمس جثة ومنعت من تنظيف يديها، و بعد ذلك قامت بمواجهة مصادر القلق الأخرى بشكل مباشر.

و مثال على ذلك أنها حملت صورة لرجل قتل رمياً بالرصاص بعد أن طلب منها ذلك، و على الرغم من أن العلاج لم يستمر أكثر من أسبوعين إلا أنه أدى إلى إيقاف السلوكات المستهدفة بنجاح.

و من الأمثلة الأخرى على هذه الطريقة، إذا كان الطفل يخاف من النملة، حيث يمكن وضع النملة في يده أو وضعها على ملابسه، انه سيخاف في البداية إلا أنه سيدرك في النهاية بأنها غير مؤذية أو مؤلمه له.

ب-أسلوب العلاج (المشهد التخيلي) :

الهدف الذي يستخدم في هذا الأسلوب هو أن يتم إعادة المشاهد والخبرات التي نتضمنها الحادثة الاشراطية الأولى وتقريبها للحادثة الأولى مع غياب الألم الجسمي ، ويتم ذلك من حلال التعليمات اللفظية وان يعيش المسترشد الصدمة الانفعالية التي ارتبطت بها من خلال التخيلات ومن ثم تكون قابلة للانطفاء . وهكذا يتضح أن طرق المواجهة الإجبارية تقدم أدلة مناقضة لفرضية ولبي و المتمثلة في الاعتقاد بأن محو الاستجابة الانفعالية يتطلب خفض مستوى القلق.

العلاج بالتفجير الداخلي :

وقد استخدم (باريت 1969م) اسلون التفجير الضمني الداخلي (التخيل) لعلاج طلاب الجامعة من الخوف من الثعابين عن طريق تخيل عدد كبير من الثعابين وقد

حدث بالنسبة لإحدى الطالبات أن أصبح منظر الثعابين مشروطاً بإغلاق العينين الذي يتم خلال العلاج وبهذا أصبحت كلما أغمضت عينيها ترى الثعابين وبدأت تعاني من اضطرابات النوم وبدأت تضطرب في دراساتها وتتغيب عن المحاضرات .

أي أنه ليس من السهل التكهن بما إذا كانت النتيجة ستكون انطفاء الاستجابة غير المرغوبة أو زيادتها ومن ثم فإن كثيراً من المعالجين يفضلون الالتجاء إلى طريقة التدرج أكثر من الالتجاء إلى طريقة الغمر.

ويعد هذا نوع من أنواع العلاج بالغمر (الشناوي ، عبد الرحمن ،1998) لكن بالخصائص التالية :

1.يكون عرض لمواقف مقلقة عن طريق تخيل المسترشد .

2. أن المناظر المتخيلة تكون غالبا مبالغ فيها أو ربما مواقف مستحيلة معدة خصيصا لتولد أقصى درجة من القلق.

أن هذه المناظر قائمة على مصادر مفترضة للقلق وهذه المصادر تكون مركزة حول أشياء مثل العدوان على الوالدين و الرغبة في الموت .

و يشتمل العلاج عادة على جعل المسترشد يتخيل نفسه في هذا الموقف المثير للقلق ويتحقق انه رغم أن الموقف غير سار فانه يستطيع أن يتحمل القلق ثم يعطى المسترشد سلسلة من المناظر المحدثة للقلق العالي ليتخيلها و على أن تكون متدرجة بشكل من الأشكال وهذا العلاج غالبا ما يكون مصحوب برد فعلي انفعالي شديد من جانب المسترشد خلال الجلسات العلاجية وإلى أن ينطفئ هذا القلق .

و لكن الباحثين يرون أن العلاج بالتفجير الداخلي يواجه مشكلتين :

1.بعض المعالجين يستخدم هذا الأسلوب مع التحوير لاتجاه مقارب للتحليل النفسي.

2.أن بعض العملاء لا ينجح علاجهم بهذه الطريقة و إنما ينتهي بهم الأمر إلى ازدياد القلق أو تكون اشتراطات سلوكية مزعجة كما حدث في تجربة باريت على طلاب الجامعة لعلاجهم من الخوف من الثعابين عن طريق تخيل عدد كبير و خطير من الثعابين فكون ذلك لأحد الطالبات ارتباط شرطي بين إغماض العينين و رؤية الثعابين مما سبب لها اضطرابات في النوم و مشكلات دراسية .

مجالات استخدام العلاج بالإفاضة:

يمكن استخدام المواجهة العلاجية المباشرة في معالجة المخاوف المرضية والقلق والانطواء الاجتماعي والأفعال القهرية والإيذاء الجسمي والعدوان و العقاب .

خطوات أسلوب العلاج :

1.موافقة المسترشد على المشاركة في هذا النوع من العلاج مع شرح للأسس النظرية التي يقوم عليها الأسلوب العلاجي .

2.تحديد المشكلة او التشخيص وتشمل-:

أ- إجراء اختبار قبلي لقياس السلوك المضطرب المستهدف في المعالجة .

ب- العمل الكشفي ويستمر طيلة فترة المعالجة .

ج -تحديد المثيرات المسؤولة عن تحريض المسترشد للقيام بالسلوك ألتجنبي.

ويمكن تصنيفها حسب شدتها (هرم السلسلة التجنبية للمثير) :

1.المثيرات المحتملة للعرض (أي المثيرات التي يتوقف عليها حدوث السلوك المضطرب)

2.المثيرات المستجرة داخليا والقابلة للوصف .

3.مثيرات غير قابلة للوصف .

4.المثيرات الدينامية المفترضة .

ثالثاً : العلاج بالتنفير:

التنفير هو ربط الاستجابة بشيء منفر بهدف كف الاستجابة وإطفائها، وتقوم على ممارسة الطالب لأدوار اجتماعية تساعده على الاستبصار بمشكلته، وذلك بأن يحمّل الطالب ويغرم شيئاً مادياً أو معنوياً إذا قام بالسلوك غير المرغوب وهذا يؤدي إلى أن تقليل ذلك السلوك مستقبلاً.

كما يمكن استخدام هذا الأسلوب أثناء ممارسة الطالب للعادة السرية أو عندما تراود خياله تجربة مكروهة تعافها النفس ويستخدم بفعالية في علاج النشاط الحركي الزائد والسلوك العدواني ومع حالات الانحراف الجنسي واللزمات العصبية والتدخين والإدمان والجنوح وحالات السمنة الناتجة عن الشراهة في الطعام.

وتستعمل هذه الطريقة مع الأشخاص الذين لديهم دافع قوى ورغبة أكيدة في العلاج، ويشترط وجود علاقة جيدة وثيقة بين المريض والطبيب لأنه في هذه الطريقة سوف يزيد مستوى الرفض والقلق والتوتر في أول الأمر مما يدفع الشخص المتعالج لترك العلاج، ويشترط أيضًا التوقف التام عن ممارسة أي علاقة شاذة من أي نوع أو حتى الملامسة الخارجية أو التواجد في الأماكن التي يُحتمل أن يقابل فيها المتعالج من يمارس معه الشذوذ، وفي هذه الطريقة على المتعالج أن يحصل على جهاز توليد تيار كهربائي خفيف يمرر على جلد الذراع فيحدث تنبيه أو رعشة خفيفة أو ألم بسيط.

ومن الأجهزة الموجودة بالأسواق جهاز يسمى Health Tronic ، ويستخدم هذا الجهاز أيضًا في جلسات العلاج الطبيعي، والجهاز في حجم الكف أو الموبايل أو الجوال على المتعالج أن يضع الجهاز في جيبه ويصل قطبي الجهاز وتثبيتهم بالبلاستر اللاصق على جانبي الذراع أو أي مكان آخر بالجسم، وعن طريق الجهاز يمكن التحكم في شدة التيار الكهربائي الخفيف أو مدته .

والفكرة في استعمال هذا الجهاز وهذه الطريقة أنه عند ورود أي خاطرة أو فكرة أو تصور أو تخيل أو نظرة من المتعالج عليه أن يضغط على زر الجهاز من فوق الملابس بدون أن يدخل يده في الجيب وبدون أي فعل يُنبئ أو يشير لوجود أي شيء أو حدوث أي شيء غير طبيعي، فيسري تيار كهربائي خفيف محدثًا رعشة خفيفة أو ألم خفيف، وشدة ومدة هذه الرعشة والألم يمكن أن يتحكم فيها المتعالج نفسه بتخفيف شدة التيار الكهربائي الخفيف أو زيادته وتقليل مدة سريان هذا التيار أو زيادته، وعند تكرار الضغط على زر الجهاز عند ورود أي خاطرة أو فكرة أو تصور أو تخيل أو نظرة يوم بعد يوم وأسبوع بعد أسبوع يقرن مخ المتعالج بين حدوث الخواطر والأفكار والتصورات والتخيلات والنظرات وبين الألم والرعشة، وفي يوم ما سوف تعني تلك الخواطر والأفكار والتصورات والتخيلات والنظرات الألم والرعشة فقط فيتجه المخ إلى إلغاء وبتر وإقصاء تلك الخواطر والأفكار والتصورات والتخيلات والنظرات ويحدث ارتباط شرطي سلبي بين ورود الخواطر والأفكار والتصورات والتخيلات والنظرات وبين الألم والرعشة، فيبدأ الإنسان نفسه في كرهها والنفور منها والبعد عنها ويبحث

لنفسه عن خواطر وأفكار وتصورات وتخيلات ونظرات جديدة يتبعها ممارسات طبيعية.

إن المعالجة بالتنفير تعمل على أن تصبح هذه المعززات منفرة أو على الأقل أن تصبح اقل تعزيزا للفرد وذلك بأقرانها بمثيرات أو أحداث منفرة . وتشتمل هذه المنفرات على العقاقير المسببة للغثيان ، والصدمة الكهربائية .

وفي المعالجة بالصدمة الكهربائية يشاهد المتعالج المعزز أو يؤدي السلوك الذي يراد تقليله . وعند ذلك يتعرض لصدمة كهربائية عن طريق أقطاب كهربائية توصل بذراعيه وبرجليه . وبعد ذلك يختفي المعزز وتختفي الصدمة الكهربائية أو يظهر معزز مرغوب فيه ، فالهدف من ذلك هو اقران زوال الصدمة الكهربائية بزوال المعزز غير المرغوب فيه .

أما بالنسبة للعقاقير المسببة للغثيان فتشتمل على إعطاء الشخص عقار يحدث الغثيان أو التقيؤ كالإميتين . وقبل أن يأخذ الدواء مفعوله مباشرة يتناول الشخص قليلا من الكحول . وهكذا يرتبط مذاق ورائحة ورؤية الكحول بالغثيان والتقيؤ وبالتكرار يصبح الكحول نفسه مثيرا بغيضا .

التنفير الخفي :

هو أحد بدائل المعالجة بالتنفير فبدلا من أن يواجه المتعالج المثير المنفر بالواقع يتخيله فقط . وفي هذا الإجراء يطلب من المتعالج أن يتخيل المثير المنفر ويتخيل أيضا السلوك المراد التخلص منه كي يفقد هذا السلوك جاذبيته .

على المتعالج ألا يبالغ في انتظار نتائج سريعة لأن هذه الطريقة تخاطب مخ المتعالج وتعتمد على أن يقرن المخ بين الأشياء التي نريد التوقف عنها لما تحدثه من ألم أو نفور وذلك يستغرق وقتًا طال أو قصر على حسب دوافع طلب العلاج والطريق التي يسير فيها المتعالج والأشياء التي تساعد على ذلك، والأشياء التي تدفعه دفعًا للعودة إلى الوراء، وكما قلنا قبلاً ربما تستغرق هذه الطريقة أيام أو أسابيع أو شهور.

وهناك خطوات عامة متبعة في تطبيق إجراءات المعالجة بالتنفير تتمثل في:

1. ربط المثير بالمعزز مباشرة ويستمر اقترانهما لمدة زمنية قصيرة وبعد ذلك يختفي كل من المثير والمعزز في الوقت نفسه.

2.يقترن زوال المثير عادة بظهور مثير يريد المسترشد أن يحصل عليه كمعزز بديل للمعزز غير المقبول.

3.يقوم المُعدِل بتنظيم الظروف البيئية وبالتالي يحصل المسترشد على التعزيز في حال اختياره للمعزز البديل وعزوفه عن المعزز غير المقبول.

أمثلة لطرق التعديل المناسب لبعض الاضطرابات السلوكية :

المشكلة السلوكية	الأسلوب العلاجي	ملحوظات
العدوان	استخدم أسلوب التوجيه المباشر للطفل مع عزله عن مجموعته حتى يهدأ (ولا يستخدم العزل الا بعد تكرار العدوان) مع تحديد مدة العزل من قبل الاختصاصية النفسية. أو حرمان مؤقت من ممارسة نشاط محبب. التدريب على الطمأنينة الاجتماعية وهو شكل من أشكال التصحيح الزائد.	يختلف تطبيق هذا الأسلوب تبعا لاختلاف كل مرحلة عمرية للأطفال. يستخدم هذا الأسلوب مع الطفل العدواني حيث يطلب منه أن يقوم بالاعتذار بشكل متكرر عن سلوكه.
يأخذ أشياء الآخرين	يتم إبلاغ الطفل بإعادة الشيء الذي أخذه بنفسه ويعتذر عن ذلك وإذا تكرر هذا السلوك يتم تحويله للمتابعة النفسية مع استخدام أسلوب الحرمان من المعززات بحوزته.	أهمية استخدام الاتفاقات المتبادلة والتعاقد السلوكي مع الطفل حتى يدرك أهمية تعديل سلوكه للاتجاه السوي.

استخدام الألفاظ غير اللائقة	التأكد بأن الطفل يتلفظ بتلك الألفاظ عن اقتناع أو تقليد لغيره فإذا كان قد سمعها فلا بد من توجيه المصدر ومعاقبته إذا كان من داخل الدار وإذا كان من الخارج وإبلاغ الجهة المسئولة عن ذلك مع إبلاغ الطفل بأن هذه الألفاظ غير مقبولة.	
مص الأصبع	باعتباره سلوكا إراديا فيتم استخدام أسلوب (الممارسة السلبية) ويشمل على الطلب من الطفل الذي يتجاوز خمس سنوات أن يقوم بتأدية السلوك نفسه بشكل متواصل لفترة زمنية محددة الى أن يصبح ذلك السلوك شيئا مكروها ومزعجا للطفل مع تحويله للمتابعة النفسية.	تعد عادة مص الأصبع مشكلة نفسية بالدرجة الأولى لارتباطها بمرحلة الإشباع الفمي منذ الولادة. هذا الأسلوب يتم بإشراف اختصاصية نفسية للحالات المتقدمة في العمر من 5-9 سنوات مع مشاهدة الطفل لنفسه في المرآة يوميا لبضع دقائق وهو يمص أصبعه وهذا الأسلوب سيساعد على الشعور الطفل بمشكلته أكثر مما يدفعه للابتعاد عن مص أصبعه مع استخدام التشجيع والتعزيز النقدي والعيني عند امتناعه عن ذلك.
الأرق الليلي	التأكد من أن الطفل لا ينام ظهرا وان طاقته الحركية طبيعية ولا يعاني من النشاط الزائد وفي حالة استمرار المشكلة يتم تحويله للمتابعة النفسية.	

اضطرابات الأكل	في حالة سلامة الطفل صحيا يتم استخدام أسلوب الاقتصاد الرمزي مع الطفل وهو عبارة عن رموز مادية يتم تقديمها للطفل مباشرة بعد حدوث السلوك المرغوب ، وهذا الأسلوب لا يستخدم ألا بعد فشل التعزيز مثل المدح-الانتباه التشجيع مع استخدام أسلوب اللامبالاة والهدوء التام في حالة البطء في الأكل وعد التوسل لطفل لكي يأكل بسرعة.	
الانطواء والتجنب الاجتماعي	تستخدم لتخفيف نسبة التجنب الاجتماعي والخوف لدى الطفل من الآخرين أسلوب التطمين المتدرج التعرض التدريجي للموقف الذي يخاف منه مع تحويله للمتابعة النفسية.	يتضمن ذلك معرفة سبب الخوف مع العمل على أن يشعر الطفل بالأمن والطمأنينة ومحاولة إشراكه في الألعاب الجماعية والعمل على أيجاد علاقات ودية بينه وبين الآخرين.
البكاء بشكل مستمر	أسلوب التجاهل المنتظم وهو يقوم على إيقاف المعززات التي نستخدمها وتسهم في استمرار هذا السلوك غير المقبول مثل: الاهتمام بالطفل عندما يبكي بدون سبب واضح أو ملح عليه لمعرفة سبب بكائه.	يجب التأكد بان هذه المشكلة أصبحت سلوكا معتادا لدى الطفل من اجل تحقيق رغباته بهدف لفت النظر إليه.

التاتأة وصعوبة التحـدث مـع الآخرين	يـتم اسـتخدام أسـلوب التـدعيم الايجـابي القـائم عـلى تشـجيع الطفل على الكلام بدون أن يجهد نفسيا أو يكون تحت ضغط معين مـع اسـتخدام أسـلوب الاقتـداء ومحاكاة النماذج.	لابد أن نراعي تأخر النطـق وضـعف المحصول اللغوي لدى الأطفـال ذوي الظروف الخاصة لعدم تشبع مرحلـة الطفولة المبكرة.
الكذب	نطبق أسلوب الاقتصاد الرمزي وان نضـع في اعتبارنـا أن الكـذب لـدى الكثير مـن الأطفـال ذوي الظـروف الخاصة بسـبب الغـيرة والإحسـاس بالنقص.	نوضح للطفل إن الكـذب سـلوك غـير مرضي والـلـه يعاقب فاعله لأنـه مـن الأعمال و الخصال السيئة مـع ضرورة معرفــة الأســباب التــي جعلتــه أو اضطرته للكذب.
التهـام المــواد الضارة	عنـدما نتأكـد مـن سـلامة الطفـل طبيا يتم استخدام أسلوب التدعيم الايجابي لشعور الطفل بالنقص مـع استخدام أسلوب التـوبيخ المناسـب لعمر الطفل.	قـد يـدل ذلـك عـلى الـنقص في مـادة الزنك او الحديد في الجسم لذلك علينا التأكـد مـن سـلامة الطفـل خاصـة أن هذا السلوك من النادر أن يسـتمر إلى بعد الست سنوات من العمر.
النشاط الزائد	استخدام أسلوب تكلفـة الاسـتجابة وهــو يعنــي أن (تأديــة الطفــل لسلوك غير مقبول سيكلفه شيئا ما) مــع التعزيــز في حالــة تأديتــه لسلوك المقبول	أهميـة توجيـه نشـاط الطفـل مـع محاولة صرف طاقة الطفل في الألعاب الحركية واستثمار نشاط الزائد في شيء مفيد
الاضــــطرابات الجنسية	نلجأ الى التجاهل مع المتابعة غـير المبـاشرة إذا كـان السـلوك أول مـرة بالنسـبة للأطفـال مـا تحـت	أهميـة معرفـة سـبب هـذا السـلوك قــد يكــون تقليــدا واستكشــافا مـع ضرورة الإيضـاح للطفـل بــأن

	ست سنوات مع تحويلهم للمتابعة النفسية مباشرة أما للأطفال فوق ست سنوات فيتم تحويلهم مباشرة منذ بداية السلوك للمتابعة الطبية والنفسية	هذا السلوك لا يرضي الله وأنه لا يجوز أن يفعل ذلك
الأسئلة المحرجة	أهمية الاجابة بما يتناسب وقدرات الطفل العقلية وبما يتناسب وبعد السؤال مع أهمية توحيد الاجابات ما بين الاختصاصيات والحاضنات	قد ينتج من التجاهل أسئلة الطفل المحرجة أو الأسئلة المرتبطة بحقيقته الاجتماعية الكثير من المشاعر السلبية التي تدفعهم لمشكلات سلوكية تسئ لتوافقهم النفسي
الخوف	استخدام أسلوب التطمين المتدرج بتعريضه للموقف حتى يألفه وعلينا أن نزرع بداخل الطفل التغلب على هذا الخوف ومواجهته . وعدم الاستسلام له مع أهمية عدم استخدام التخويف لتعديل سلوك الطفل مع تحويله للمتابعة النفسية	
حب التملك وعدم القناعة	أهمية إشباع غريزة حب التملك لدى الطفل من خلال تلبية طلباته في الحدود المقبولة مع عدم تفضيل الطفل على طفل أخر ومنح الطفل حرية التصرف في ألعابه وأدواته الخاصة بدلا من إبعادها عنه بشكل مستمر	تنتشر هذه المشكلة بين هذه الفئة لعدم إحساسهم (بالملكية الفردية) والجو الجماعي الذي يعانون منه

طلب المال من الآخرين	أهمية استخدام أسلوب التدعيم الذاتي لتعزيز ثقة الطفل بنفسه مع توضيح للطفل بأن هذا السلوك مرفوض وأن عليه أن يطلب المال أولا من الاختصاصية أو الحاضنة مع التنبيه على الآخرين بعدم تلبية طلبه خصوصا في المدارس كي لا يتعود على هذا السلوك	
اضطرابات اللزمات (هز الرأس جرش الأسنان ،هز الرقبة ،نتف الشعر)	يتم تحويل الطفل مباشرة للمتابعة النفسية لدراسة أسباب المشكلة مع عدم إهمالها .	
التبول اللاإرادي	بعد التأكد من سلامه الطفل طبيا يتم تحويله للمتابعة النفسية مباشرة وان تلجا إلام الحاضنة إلى حرمان الطفل من السوائل لمدة طويلة	نعدها مشكلة نفسية بعد إن يصل الطفل إلى عمر ثلاث سنوات مع مراعاة الحالة النفسية للأطفال ذوي الظروف الخاصة مما يودي إلى النكوص إلى سلوك طفلي

سلس التغوط (الغائط)	بعد التأكد من سلامة الطفل طبيا والتأكد من قدراته العقلية يتم تحويله للمتابعة النفسية	نعدها مشكلة نفسية في الفئة العمرية 4-8 سنوات ويكثر لدى الذكور مقارنة بالإناث وأحيانا يرتبط بالتبول اللاإرادي ويغلب على الأطفال من هذا النوع الهدوء وشعور بالنقص والإحساس بالذنب وقلة الانتباه
قضم الأظافر	بعد التأكد من سلامة الطفل طبيا يتم تحويله للمتابعة النفسية مع أهميه أشغال الطفل بأنشطة تمتص طاقته خاصة للأطفال ما قبل المدرسة	قد تظهر المشكلة واضحة من الرابعة إلى الخامسة من عمر الطفل وقد تبقى لدى نسبة منهم حتى العشرين من العمر
اضطرب التعلق التفاعلي	بعد التأكد من قدرات الطفل العقلية يتم تحويل الطفل للمتابعة النفسية مع أهمية مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية للأطفال بوجود البديل المناسب	يبدأ هذا الاضطراب قبل الخامسة من العمر ويصاحبه إعراض نقص الأكل أو القيء ويلاحظ لدى أطفال المؤسسات لتكرار تغير الحاضنات اللاتي يتناوبن على رعاية الطفل الواحد
الأرجحة	تبدأ هذا الحالة خلال العام الأول أو بعده بقليل والأسلوب العلاجي يتطلب إشباع حاجة الطفل للحب والحنان	لا توجد أسباب محددة ماعدا إن هناك بعض الآراء تشير إلى سلبيات في العلاقة بين الأم والطفل وان الأرجحة تنفيس للطفل بسب توتره .

الفصل التاسع
تعديل السلوك المعرفي

تعديل السلوك المعرفي : Cognitive Behavior Modification

المنطلقات الفلسفية للنظرية المعرفية :

باقتفاء الجذور الفلسفية للنظرية المعرفية نجد أن بذورها تعود إلى الفلسفة الإغريقية القديمة ، فالحوار السقراطي _ والذي يمكن تسميته بفن توليد الحقيقة _ يقوم على أن يعبر سقراط عن جهله التام بالموضوع المطروح للنقاش مع محاوره وأنه يرغب في تعلم المعرفة منه ، ويشرع في طرح أسئلة تضع يقينيات محاوره موضع التساؤل ، وعند نهاية الحوار يكتشف المحاور الغياب الفعلي للمعرفة التي ادّعى امتلاكها في البداية ، فلقد أراد سقراط أن يعيد للحقيقة موضوعيتها ويحث الفرد على الابتعاد عن انطباعاته الذاتية وإحساساته الخاصة والتي في الغالب تكون خاطئة أو مجانبة للصواب .

كما اعتبر زينو Zenu الفيلسوف الإغريقي الذي أوجد المدرسة الرواقية Stoic في بدايات القرن الثالث قبل الميلاد أن مفهوم الانسان أو مفاهيمه الخاطئة عن الأحداث هي مفتاح تقلباته الانفعالية وليس الحدث نفسه ، وفي القرن الثاني قبل الميلاد كتب مارك أوريل Marc-aurele قائلا :"إذا كانت بعض هموم الحياة تجعلك حزينا ، فإن الأمر لا يرجع إلى تلك الهموم في حد ذاتها ، وإنما ما يقلقك هو طريقة حكمك عليها، لذا فإن الأمر متروك لك وحدك من أجل تطهير نفسك من هذه الأحكام"
وقد تبنى المفكرون المسلمون فلسفة خاصة انبثقت من العقيدة الإسلامية في نظرتهم للدور الذي يلعبه التفكير في توجيه سلوك الإنسان وفي سعادته وشقائه فقد قال ابن القيم : "النفس أشبه بالرحى الدائرة ، وأن ما يلقى إليها تطحنه وتخرج مادته وما يلقي إليها هو الخواطر التي إن صلحت كان الناتج عملا صالحا ، وإن خبثت كان الناتج عملا خبيثا" ،كما أوضح ابن القيم قدرة الأفكار -إذا لم يتم تغييرها- على تحويل سلوك الفرد إلى عادات فقد قال : "إن الخاطرات والوساوس تؤدي متعلقاتها إلى الفكر فيأخذها الفكر فيؤديها إلى التذكر فيأخذها الذكر فيؤديها إلى الإرادة فتأخذها الإرادة فتؤديها إلى الجوارح والعمل فتستحكم فتصير عادة، فردها من مبادئها أسهل من قطعها بعد قوتها وتمامها ."

ويهدف علم النفس المعرفي في العصر الحديث إلى الكشف عن كيفية استقبال الفرد للمعلومات وتخزينها في ذاكرته و استعمالها للتكيف مع واقع حياته اليومي، ولذلك ركز علم النفس المعرفي على دراسة كيفية معالجة المعلومات حول العالم المحيط بنا وإدماجها في أحداث ذهنية مثل التفكير والانتباه والذاكرة لكي يتحقق التعلم سواء كان سويًا أو مشوهًا ،فالمعلومات المخزنة في الذاكرة ، قد يشوبها التشوه أو التحريف نتيجة لإشراطات غير سوية بين الذات والأحداث أو المواقف التي تحدث في حياة الفرد اليومية ، ونتيجة لذلك فإن استحضار الفرد لتلك المعارف المخزنة سيكون مشوّهًا خصوصًا إذا وجد في سياق أو موقف مشابه لسياق تخزين المعلومات ، وبناء على هذا الاسترجاع المشوه سيقرأ الفرد الواقع قراءة ذاتية مشوهة قد تؤثر على مدى توافقه النفسي والاجتماعي ، وقد تؤثر على علاقته مع الآخرين .

وقد تنبه العلماء الروس منذ سنوات عديدة لأهمية الحوار الداخلي وتبين لهم أنه مع ازدياد استخدام اللغة تمر عملية تنظيم الفرد لسلوكه بثلاث مراحل :

1.المرحلة الأولى يكون كلام الغير هو المتحكم والموجه لسلوك الطفل الصغير.

2.المرحلة الثانية يقوم الطفل بتوجيه سلوكه بنفسه بصوت مسموع ؛ يأمر نفسه بأن يفعل كذا أو يتوقف عن ممارسة كذا ، والتوجيه المسموع للسلوك من قبل الشخص يمارس أحيانا من قبل الكبار.

3.مع التكرار يصل الفرد إلى المرحلة الثالثة وهي التي يحدث التوجيه فيها بصورة تلقائية وغير مسموعة ، وفي هذه المرحلة يتحدث الشخص مع نفسه بصورة دائمة وصامتة .

وقد أشار المحارب (2000) إلى أن Flanagan أوضح أن التفكير ينظم السلوك ونتائج السلوك تصبح مادة أو غذاء للتفكير أي أن هناك تفاعل مستمر بين التفكير والسلوك ، ولذلك انصب اهتمام علم النفس المعرفي على دراسة أساليب التفكير التي يوظفها العلاج المعرفي(باعتباره أحد مجالات تطور علم النفس المعرفي) لتشخيص الصعوبات والاضطرابات النفسية التي يعاني منها الأفراد والعمل على تغييرها ، لأن إدراك الفرد للعالم وتفسيره للواقع هو الذي يحدد أنماطه السلوكية والتواصلية ، وقد

يكون إدراك الفرد مبني على معطيات غير واقعية بل قد تبنى على أفكار لاعقلانية تـؤدي إلى قراءة مشوهة للواقع وبالتالي تؤدي إلى صعوبات في توافق الفرد مع ذاتـه ومحيطـه ، نتيجـة لإسقاطاته الداخلية عليها .

فالنظرية المعرفية تعتمد على الكيفية التي تتم بهـا معالجـة المعلومـات ، وتفـترض هـذه النظرية أن وجود الاضطرابات لدى الفرد مرتبط بوجود تحيز وأخطاء في معالجـة المعلومـات لديه كما تفترض وجود أبنية معرفية (مخطوطات) كامنة عـاجزة عـن التكيـف تسـيطر عـلى الفرد من خلال ما ينتج عنها من أفكـار وأخيلـة تلقائيـة تصـاحب الاضـطراب وتسـاعد عـلى استمراره ، وفي محاولة للتعرف على الكيفية التي ينظم بها الإنسان المعارف التي يكتسـبها في حياته أو ما يسمى بالتمثيل الداخلي للمعارف نشأت فكرة المخطوطة المعرفية.

فالمخطوطة المعرفية: (Schema cognitive) هي الأداة التي يفهم الفرد من خلالها ما يمر به من خبرات ويقرر الكيفية التي سوف يتعامل بها مع هذه الخبرات ، وهكذا فـإن الفـرد لا يرى الواقع كما هو لأن إدراكه للواقع مبني على نوع المخطوطات التي تكونـت لديـه ، الأمـر الذي يجعله يكوِّن نظرة خاصة به هو عن الواقع تختلف عن نظرة غيره من الناس.

والمخطوطة قد تكون متكيفة وقد تكون غير متكيفة، فيكون صاحبها عرضـة للاضـطرابات النفسية ،كالاكتئاب، كما أن المخطوطة تعالج المعلومات بشكل انتقائي ينسـجم مـع محتواهـا ومع أساليب التفكير غير الفعالة التي تحكمها.

تُعتبر المدرسة المعرفية السلوكية من المدارس الحديثة في مجال علم الـنفس بصـفة عامـة، وفي مجال العلاج النفسي بصفة خاصة، حيث بدأ الاهتمام بالاتجاه المعرفي السلوكي مع بدايـة النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك الاهتمام وليد المصـادفة، ولكنـه كـان بمثابـة تصديق لفكرة أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحـداث من أفكار.

ولقد تنبه علماء المسلمين للدور الذي يلعبه التفكير في توجيه سلوك الإنسان وفي سعادته وفي شقائه، وقد اتصفت آراؤهم في هذا الموضوع بالفهم المتمكن لطبيعة النفس البشرية، والعوامل التي تتأثر بها وتؤثر فيها، وقد سبقوا بذلك العلماء المحدثين في إبراز أهمية العوامل المعرفية في توجيه استجابات الفرد للظروف المحيطة به. فقد أوضح "ابن القيم" قدرة الأفكار، إذا لم يتم تغييرها، على التحول إلى دوافع ثم إلى سلوك حتى تصبح عادة يحتاج التخلص منها إلى جهد كبير، وقد أشار "الغزالي" إلى أن بلوغ الأخلاق الجميلة يتطلب أولاً تغيير أفكار الفرد عن نفسه، ثم القيام بالممارسة العملية للأخلاق المراد اكتسابها حتى تصبح عادة، ولم يخلُ التراث الإسلامي أيضاً من الإشارات الواضحة لأثر التفكير، ليس فقط في توجيه السلوك ولكن في الحالة الصحية للناس، ويبدو ذلك جلياً في القول المأثور (لا تمارضوا فتمرضوا فتموتوا).(المحارب، 2000)

ويذكر كمال (1994: 285-286) أنه مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين بدأ الاهتمام الفعلي بالجوانب المعرفية ودورها في الاضطرابات وفي العلاج النفسي، فقد نشأ أسلوب العلاج المعرفي ضمن حدود العلاج السلوكي، وكان نشوء هذا الأسلوب نتيجة التذمر وعدم الرضا الذي ساد بين بعض العاملين من خارج أصحاب المدرسة السلوكية، وقد بُني هذا التذمر والنقد للمدرسة السلوكية وتقنياتها على أساس أنها مدرسة ميكانيكية مادية، وبأنها لا تأخذ الحياة النفسية والعقلية للفرد بعين الاعتبار، لا في فرضياتها ولا في تطبيقاتها العملية العلاجية، فجاء التطور الجديد بتوجه الاهتمام إلى ما يحمله الإنسان في ذهنه من أفكار، وما يتوجه به من مواقف نحو المحيط والأشياء ، وما يستجيب به من مسالك وعواطف، وضرورة أخذ هذا كله بين الاعتبار في العملية العلاجية.

فالعلاج المعرفي السلوكي عبارة عن؛ مظلة تنطوي على العديد من أنواع العلاج التي تتشابه في جوهرها وتختلف في مدى تأكيدها على أنواع معينة من الفنيات. وعلى الرغم من أنه من الممكن رصد أكثر من عشرين نوعاً من هذه الأنواع إلا أن أشهرها ما يأتي:

1- التصورات الشخصية لكيلي Kelly.

2- العلاج العقلاني الانفعالي لإليس Ellis.

3- العلاج المعرفي لبيك Beck.

4- أسلوب حل المشكلات عند جولد فريد وجولد فريد Goldfred & Goldfred.

5- تعديل السلوك المعرفي عند ميكنباوم Meichenbaum. (المحارب، 2000)

إلا أن بعض العلماء يرى أن العلاج المعرفي السلوكي ارتبط باسم "بيك Beck"؛ إذ يذكر كمال (1994: 286) أن العلاج المعرفي ارتبط بصورة غالبة باسم" بيك " ، ومع أن "بيك" وضع البنية الأولى لهذا الأسلوب العلاجي. فقد كانت أفكار "كيلي Kelly" حول التصورات الشخصية مصدراً هاماً في العلاج المعرفي، فلقد كان "لكيلي " أثراً كبيراً على حركة العلاج المعرفي ؛ لأنه ركز على أهمية الطرق الذاتية التي ينظر ويفسر من خلالها الفرد ما يدور حوله من تغيير السلوك، أما عالم النفس الشهير " إليس Ellis" فقد درس عدداً كبيراً من الأساليب العلاجية، ثم توصل إلى ما أسماه بالعلاج العقلاني، ولكنه غير اسمه إلى العلاج العقلاني الانفعالي، فقد اعتمد "إليس" في نظريته على دمج جوانب من العلاجات الإنسانية والسلوكية، وكان "إليس " قد اقترح في بداية صياغته لنظريته العلاج العقلاني الانفعالي عدداً من الأفكار التي يعتقد أنها المسئولة عن الاضطرابات العصابية.(المحارب،) .

ويرى "إليس" أن هناك تداخلاً وتشابكاً بين الانفعال والتفكير، وأن الفرد يفكر ويشعر ويتصرف في ذات الوقت، ونادراً ما يحدث أحد هذه المكونات دون الأخر وعلى ذلك قام "إليس " بتقديم أحد عشر فكرة لا عقلانية هي التي تسبب الاضطرابات المختلفة، والتخلص من هذه الاضطرابات يكمن في تعديل هذا التفكير اللاعقلاني ، ولذلك قدم نموذجه المعروف A B C ، حيث يربط بين الحدث أو المنشط (A) بالنتائج الانفعالية (C) من خلال الاعتقادات والتفكير (B). وهكذا فإن العلاج العقلاني

الانفعالي يهدف إلى جعل المريض واعياً بمعتقداته غير العقلانية والنتائج الانفعالية غير المناسبة لتلك المعتقدات.

أما بالنسبة لمؤسس العلاج المعرفي "بيك "، يذكر "باترسون (Paterson 1990)" أن"بيك " تدرب ومارس التحليل الكلاسيكي وأصبح غير راضٍ عن تعقيدات هذا التحليل وتجريداته، وقد فشلت محاولاته لتحقيق صدق المفاهيم التحليلية وتدعيم فروض التحليل عن طريق الدراسات العلمية، وأن تشجيع "بيك " لمرضاه كي ينغمسوا في تحليل معرفي لتفكيرهم ساعده على إعادة تشكيل مفاهيم عن الاكتئاب، والقلق، والخواف، والأعصبة المتصلة بالأفكار والأفعال المتسلطة (الوسواس القهري) وتصويرها على أنها اضطرابات معرفية. وقد طور ألواناً من الأساليب لتصحيح التفكير الخاطئ الذي تُبنى عليه تلك الاضطرابات، وبالتالي تخف حدة تلك الاعصبة.

ولقد جذب هذا الحقل الجديد المتطور- العلاج السلوكي- اهتمام "بيك " حيث درسه وتدرب عليه ومارسه ،ولقد شعر "بيك" أن التكنيكات السلوكية ذات فاعلية، ولكن هذه الفاعلية ليست راجعة إلى الأسباب التي قدمها المعالجون السلوكيون، ولكنها راجعة إلى أن هذه الأساليب تؤدي إلى تغيرات اتجاهيه ومعرفية لدى الحالات المريضة، ومع أن العلاج السلوكي محدود ؛لأنه يغفل تفكير المرضى المتعلق بأنفسهم والمتعلق بالمعالج وبالعلاج - إلاّ أنه بسبب تأكيده على أهمية الحصول على المادة الموضوعية من المرضى، وأهمية التخطيط المنسق لعملية العلاج وأهمية التحديد الكمي للتغير السلوكي، أصبح ذا قيمة في نظر "بيك" شجعه على استخدامه في العلاج المعرفي.

ويرى " كوري (1991:234)"Corey أن " إليس " يعتبر من رواد العلاج المعرفي السلوكي، وهناك من يعتبر أن نظريته في "العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي" النظرية الأولى في العلاج المعرفي السلوكي وأن النظريات الأخرى في هذا المجال بما في ذلك نظرية العلاج المعرفي لـ " بيك " ونظرية التعديل المعرفي للسلوك لـ" مكنباومMeichenbaum " ليست سوى نظريات معدلة من نظرية "إليس " أو حتى مجرد امتدادٍ لها.

وقد عمل " أليس" أيضاً على الدمج بين الاتجاهين المعرفي والسلوكي بشكل واضح لا لبس فيه، وهو الأمر الذي دفعه إلى إضافة مصطلح " السلوكي " إلى مسمى أسلوبه العلاجي في عام 1993م، ليصبح العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي؛ إذ يرى أن أُسُسَ وقواعد العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، لا تختلف في جوهرها عن تلك التي وضعها منذ البداية لذلك الاتجاه العلاجي.

مما سبق يتضح لنا أن أعمال "بيك" هي الرائدة في تطور العلاج المعرفي السلوكي قياساً على مساهمات المنظرين الآخرين وتعتبر نظريته، النظرية الأكثر جذباً لاهتمام الباحثين والمهتمين بالعلاج المعرفي السلوكي. ويرجع ذلك لمحاولاته في ربط نظريته بما يستجد من دراسات في علم النفس المعرفي والعلوم الأخرى ذات العلاقة أكثر مما فعله " أليس" وقد بدا ذلك بشكل أكبر في ما كتبه " بيك" حول الاضطرابات النفسية المتنوعة.

تعريف العلاج المعرفي السلوكي:

مقدمـــة

ينظر إلى العلاج على أنه عمليه تعلم داخلية تشتمل إعادة تنظيم المجال الإدراكي ، وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة .

ويشتمل العلاج المعرفي السلوكي على :

1. تحديد أنماط التفكير غير المنطقي وغير التكيفي .
2. مساعدة المتعالج على تفهم الأثر السلبي لأنماط التفكير هذه .
3. استبدال أنماط التفكير غير التكيفية بأنماط تكيفية وفعالة .
4. تدريب المتعالج على الاستعانة بكل ما من شأنه تطوير استراتيجيات الضبط الذاتي .

ظهر مصطلح العلاج المعرفي السلوكي في بداية الثلث الأخير من هذا القرن، ويهتم هذا النوع من العلاج النفسي بالجانب الوجداني للمريض، وبالسياق الاجتماعي من

حوله من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية؛ لإحداث التغير المرغوب فيه.

فكلمة معرفي Cognitive مشتقه من مصطلح Cognition ولقد استُخدِمت بعض المصطلحات العربية كترجمة لهذا المصطلح، منها على سبيل المثال لا الحصر(استغراق ، تعرَّف ، ذهن). إلا أن كلمة معرفي تُستخدم بكثرة في التراث النفسي والكلمات الثلاث الأولى(استغراق أو تعَّرف أو ذهن) هي الترجمات المناسبة لـ (Cognition).

ويُعرَّف "كندول (Kendall1993) العلاج المعرفي السلوكي بأنه " محاولة دمج الفنيات المستخدمة في العلاج السلوكي، التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك ومع الجوانب المعرفية لطالب المساعدة، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك يهتم العلاج المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني للمريض، وبالسياق الاجتماعي من حوله، من خلال استخدام استراتجيات معرفية ، سلوكية ، انفعالية، اجتماعية وبيئية، لإحداث التغيير المرغوب فيه".

كما عرفه مليكة (174:1994) بأنه منهج علاجي يحاول تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى العميل. وتتمثل أساليبه العديدة في التدريب على مهارات مواجهة التحكم في القلق، التحصن ضد الضغوط - أسلوب صورة الذات المثالية - التدريب على التعليم الذاتي _ وقف الأفكار.

ويُعرَّفه"ستيفن وبيك" (Beck, A. 1995: 442 & Steven) بأنه؛ تلك المداخل التي تسعى إلى تعديل أو تخفيف الاضطرابات النفسية القائمة عن طريق المفاهيم الذهنية الخاطئة أو العمليات المعرفية.

ويرى النمر (1995) بأن العلاج المعرفي السلوكي يعتمد على تعديل، أو تغيير المكونات المعرفية الخاطئة أو السلبية عن الذات أو الآخرين بأخرى صحيحة أو إيجابية.

ويُعرّف الجلبي واليحيى (1996) العلاج المعرفي السلوكي بأنه نوع من العلاج النفسي يضع الخلل في جزء من العملية المعرفية وهي الأفكار أو التصورات عن النفس

والآخرين والحياة. ويستند على نظريات علم النفس المعـرفي ونظريـات معالجـة المعلومـات، ونظريات علم النفس الاجتماعي.

ويعرفه "برين (1996) "Brewin بأنه التدخل الإرشادي ببعض الفنيات المعرفية المنتقـاة؛ لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغير التقييمات الفردية ونمـاذج التفكـير، كـما أن الغرض من العلاج يكمُن في خفض الضغوط للسلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلـم سلوك جديد، وخبرات أكثر تكيفاً مع العلاج السلوكي للأعراض التـي يتبعهـا تغـير معـرفي، مـن خلال ممارسة سلوكيات جديدة ، وتحليل أخطاء التفكير وتعلم أحاديث ذاتية أكثر .

جاء ميدان تعديل السلوك المعرفي رد فعل على منحى تعديل السـلوك التقليـدي ، ويـرى تعديل السلوك المعرفي ان العمليات المعرفية تلعـب دوراً حاسـماً في تعـديل السـلوك المعـرفي حتى ولو لم تكن قابلة للملاحظة ، ويفترض تعديل السلوك المعرفي ان الانسان ليس سلبياً فهو يتفاعل مع المثيرات ضمن ما سماه «باندورا» الحتمية المتبادلـة أو التبـادل السـببي ، وهنـاك دور للتفسير الذي يعطيه الفرد للمثير في طريقة الاسـتجابة .فالإنسـان لا ينـزعج مـن الاشـياء التي تحدث بل من تفسيره لها ،ويحاول تعديل السلوك المعرفي تغيـير السـلوك بـالتركيز عـلى كيفية إدراك الفرد للمثيرات وكيفية تفسيره وليس بتغيير الظروف البيئية .

المبادئ الأساسية لتعديل السلوك المعرفي:

- يركز تعديل السلوك المعـرفي عـلى دراسـة الأفكـار والمشـاعر والاعتقـادات والعوامـل الجينية والبيولوجية بوصفها من أسباب السلوك .
- المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه تعديل السلوك المعرفي هو أن تحليل أنمـاط التفكـير لدى الإنسان شرط أساسي لتطوير البرامج العلاجية .وعليه فإن الأساليب العلاجية تعتمد على :
- أ. تحديد أنماط التفكير غير التكيفي .
- ب. مساعدة المتعالج على فهم الأثر السلبي للأنماط التفكير تلك .

- ج. استبدال أنماط التفكير غير التكيفي بأنماط تكيفية .
- د. تدريب المتعالج على الاستعانة بما يساعد على الضبط الذاتي .
- تتشكل العمليات المعرفية تبعاً لمبدأ التعلم الإنساني ، من مثل التعزيز والتغذية الراجعة .
- تتأثر الأنماط السلوكية (التكيفية وغير التكيفية) بكيفية إدراك الفرد للواقع .
- إن هدف تعديل السلوك المعرفي اتاحة الفرصة للتعلم الذاتي والتخلص من العمليات غير التكيفية .
- يهتم تعديل السلوك المعرفي بمعالجة أنماط سلوكية محددة نسبياً .
- لا يولي تعديل السلوك المعرفي خبرات الطفولة المبكرة اهتماماً كبيراً .
- لا يعطي تعديل السلوك المعرفي اهتماماً كبيراً بالعمليات النفسية التقليدية من مثل اللاشعور .
- تدريب المتعالج على الاستعانة بما يساعد على الضبط الذاتي .

العمليات المعرفية :

هي مجموعة العمليات التي تحدث داخل الفرد « كالإدراك والتفكير» والتي تؤثر على سلوك الفرد والتي تتعلم وفق مبادئ الاشراط ، ومن هذه العمليات :

1. الانتباه : وهو وعي الفرد لأحداث بيئية محددة ، والمثيرات التي ينتبه إليها الفرد هي التي تؤثر في سلوكه .

2. العمليات الوسيطية : هي عمليات إدراكية تشمل التمثيل المعرفي . وتضم :

أ. العمليات الوسيطية اللفظية : كالتحدث مع الذات وفهم التعليمات .

ب. العمليات الوسيطية التخيلية : أي تخيل المثيرات . وانبثق عنها اساليب علاج من مثل تقليل الحساسية التدريجي ، والتنفير الخفي .والأساليب العلاجية الخفية والتي تشمل الأساليب التالية :

الأساليب العلاجية الخفية والتي تشمل الأساليب التالية :

- التعزيز الخفي أو الذاتي : أي تخيل الفرد للمعززات التي يرغب بها بعد تأديته السلوك .
- العقاب الخفي: أو الذاتي : أي تخيل الفرد لحدوث العقاب بعد تأديته السلوك.
- الممارسة الخفية : تخيل الفرد لنفسه وهو يقوم بتأدية الاستجابة المطلوبة .
- النمذجة الخفية : تذكر خبرات أخرين ثم تخيله للقيام بها .
- المحو الخفي : تخيل الفرد أن قيامه بالسلوك غير التكيفي لم ينجم عنه أي إيجابية .

3. الذخيرة السلوكية : أي المهارات اللازمة للقيام بالسلوك.

4. الظروف المحفزة : توقع الفرد من نتائج القيام بالسلوك وتخيله لها . ويطلق على ذلك التمثيل المعرفي لنتائج السلوك .

أهداف العلاج المعرفي:

يهدف العلاج المعرفي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعامل مع تحريف الفرد للواقع والذي يُستنتج دون تمييز ، مثلاً عندما يرى أن الآخرين يريدون أن يؤذوه، ومثلاً قد يرى مريض الاكتئاب أنه لم يعد قادراً على أن يكتب على الآلة الكاتبة، أو أن يقرأ أو يقود سيارة، ومع ذلك فحينما يطلب منه أداء هذه المهمة فإنه يقوم بأدائها. وهناك تحريفات سهلة الكشف نسبياً . من أمثلة ذلك (أني عبء على أسرتي)، وهناك أحكام يتطلب التحقق منها جهداً أكبر. مثل " لا أحد يحبني "، وفي مثل هذه الحالات فإن الجلسات العلاجية؛ وبصفة خاصة عندما يصبح المريض مدرباً على تسجيل أفكاره الآلية، تزودنا بعمل جيد لكشف التحريفات.

2- التعامل مع التفكير غير المنطقي ، فقد لا يكون هناك تشويش للواقع؛ وإنما يكون التفكير نفسه قائماً على أساس افتراضات خاطئة، ومشتملاً على استنتاجات خاطئة أو الوصول إلى استنتاجات خاطئة من المشاهدات، أو حدوث زيادة في التعميمات. فمثلاً مريض الاكتئاب يلاحظ أن هناك تسرباً بأحد صنابير الماء، أو أن إحدى درجات السلم مكسورة، فيستنتج أن المنزل برمته في تدهور وأنه تالف. وفي الحقيقة أن المنزل

بحالة ممتازة ماعدا المشكلات الصغيرة، فنجد أنه أجرى زيادة تعميم كبيرة. وبنفس النهج فإن المرضى الذين يعانون من مصاعب ناجمة عن سلوكهم الظاهر، كثيراً ما يبدؤون بمقدمات خاطئة، وعلى المعالج أن يتناول هذه الأفكار الخاطئة ومناقشتها وإثبات عدم منطقيتها في الجلسات العلاجية.

وتذكر "زارب" (Zarb 1992) أن من الأهداف الرئيسية للعلاج المعرفي السلوكي، مساعدة المريض للتوصل إلى منظور جديد لفهم مشكلته، وتعليمه كيف أن معارفه يمكن أن تساعد في تفسير أسباب الاستجابات الانفعالية والسلوكية التي تتسم بسوء التكيف. وكذلك مساعدة الفرد في معرفة أن التغيير المعرفي له أهمية رئيسية في العلاج .

قواعد العلاج المعرفي السلوكي:

العلاقة بين المعالج والعميل لها أهميتها في العلاج المعرفي السلوكي كباقي أنواع العلاج، فهي تقدم الوسط الملائم للتقدم العلاجي، حيث يؤكد معظم المعالجين المعرفيين السلوكيين على أهمية علاقة المعالج بالمريض، وعلى دورها في العملية العلاجية. ويؤكد أغلب المعالجين المعرفيين السلوكيين على بعض المتطلبات منها:

1- دور نشط بين المعالج والعميل في سبيل تحقيق هدف واحد ، فالعلاج المعرفي هو خبرة تعلم يلعب فيها المعالج دوراً نشطاً في مساعدة عملية على الكشف عن التحريفات الإدراكية.

2- أن يُبلِّغ المعالج (العميل) بأن لديه معلومات هامة يجب عليه طرحها في الجلسات؛ للتوصل إلى أفضل الطرق للتغلب على ما يعانيه من مشكلات، فلدى المعالج الفنيات والأسلوب العلاجي الملائم، ولدى العميل المعلومات عن خبراته الفريدة، وهو الشخص الوحيد الذي يستطيع شرح أفكاره، ومشاعره ، وهذه الخبرات تحدد الكيفية التي تستخدم بها القواعد العلاجية التي ينوي المعالج تطبيقها.

فالمعالج المعرفي يساعد العميل على التعرف على تفكيره الشخصي ويعلمه طرقاً أكثر واقعية لصياغة خبراته، وهذه الطريقة تعطي معنى للعميل، لأنها تتيح له استخدام معرفته عن المفاهيم والتفسيرات الخاطئة .

3- السماح للعميل بإبداء الرأي والتعليق على ما يجري وطرح أسئلته لكي يكـون بإمكانـه معرفة أكبر قدر ممكن من المعلومـات التـي تسـاعده في التوصـل لاتخـاذ القـرارات واختيـار البدائل المؤدية لتحسن حالته. .

ويشير هذا المصطلح إلى اسـتخدام مبـادئ تعـديل السـلوك في تفسـير وتغيـير العمليـات المعرفية (الاعتقادات، الادراكات، أنماط التفكير، والتحدث إلى الذات) ذات التأثيرات المختلفـة على السلوك. والى حد ما، فقد انبثق هذا المنحى كردة فعـل عـلى تعـديل السـلوك التقليـدي المسـتند إلى مبـادئ الاشراط الإجـرائي والاشراط الكلاسـيكي الـذي رأى الـبعض أنـه يركـز عـلى السلوك الظاهر ولا يعطي اهتماما كافيا للعمليات المعرفية.

ولأن العمليات المعرفية غير ظاهرة ولأنها غير قابلة للقيـاس والتعـديل مبـاشرة كالسـلوك الظاهر، فإن تعديل السلوك المعرفي يدرس هذه العمليات بشكل غير مباشر عـبر الاسـتجابات الظاهرة، وبعبارة أخرى، فالسلوك المعرفي هو سلوك غـير ظـاهر ولأنـه كـذلك فـلا يعنـي أنـه يخضع لقوانين مختلفة عن تلك التي يخضع لها السلوك الظاهر.

ويستخدم مصطلح تعـديل السـلوك المعـرفي الآن للإشـارة إلى منحـى علاجـي ذي مبـادئ نظرية، وتطبيقات واسعة، ومتنوعة. ومن أهم الطرق العلاجية المرتبطة بهذا المنحى:

1. أسلوب إعادة البناء المعرفي (Restructuring Cognitive) الذي يتضمن تغيير السلوك بتغيير العمليات المعرفية غير الوظيفية وغير المتصلة بالواقع.

2. أسـلوب حـل المشـكلات (Problem Solving Approach) الـذي يشـمل تطـوير استراتيجية فاعلة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها.

3. التعليم الذاتي (Self-Instruction) ويركز على تغيير أنماط التحـدث الـذاتي مـن أنمـاط سلبية وانهزامية إلى أنماط إيجابية بناءة.

4. العلاج العقلاني العاطفي (Therapy Rational Emotive) ويشمل تغيير السلوك مـن خلال تفنيد المعتقدات الخاطئة التي يتبناها الشخص.

وينظر إلى أسلوب تعديل السلوك المعرفي على انه محاولة لتعديل التفكير للفرد وهذا الأسلوب اكتسب شعبية كبيرة وذلك للأسباب الأتية:

- أنه يؤكد على المبادرة الذاتية وذلك بأشراك الطفل في تدريب نفسه ،وهو بهذا يساعد على تخطي السلبية والقصور في التعلم.

- أنه يزود الطفل بطرق خاصة لحل المشاكل.

- أنه مناسب لمعالجة مشاكل الانتباه والاندفاع.

وللنظرية السلوكية المعرفية تطبيقات وتدخلات علاجية يمكن الاستفادة منها واستخدامها في تعديل سلوك وأفكار الأطفال المساء إذ يعد العلاج السلوكي المعرفي Behavior Therapy Cognitive محاولة هادفة للمحافظة على كفايات تعديل السلوك باستخدام الأنشطة المعرفية للفرد من اجل التعامل مع السلوك (Rendall & Hollan,1996)وان العلاج السلوكي المعرفي يمثل " السلوكية المنهجية Methodological Behaviorism " التي تتمثل بالتطورات الحديثة في علم النفس التجريبي وهي تتضمن الأساليب المعرفية والسلوكية معا (Hughes, 1988).

ولا شك في أننا نحاول تعديل سلوك الآخرين في العادة باستخدام أساليب "معرفية" مختلفة . فنحن قد نتحدث إليهم بهدف تغيير تفكيرهم . على افتراض أن تقديم المعلومات ربما يكفي لتغيير السلوك ، وذلك أمر قد يكون صحيحا بالطبع .فتغيير العمليات المعرفية قد ينجم عنه تغيير في السلوك .

من جهة أخرى ، فإن أحد أساليب العلاج المعرفي الشائعة ، تتمثل في محاولة تعديل السلوك من خلال تعديل اتجاهات الفرد ، إلا أن البحوث العلمية في ميدان علم النفس الاجتماعي بينت أن هذا الأسلوب غير فعال في كثير من الأحيان، وفي هذا الصدد تبين الدراسات أن تغيير الاتجاه قد لا يصاحبه بالضرورة تغيير في السلوك ، بل إن الأدلة العلمية توضح أن الاتجاه بعد تعديله يعود إلي ما كان عليه سابقاً ، إذا لم يتم تغيير السلوك نفسه .

يعتبر العلاج السلوكي المعرفي من أكثر أنواع العلاج النفسي نجاحا وتأثيرا ، حيث يرتكز على نظرية علمية ، ومن الممكن قياس فعاليته بطرق علمية أيضا ، وهو يلتقي مع التعاليم الدينية بطريقة ملفتة للنظر ، فنظريته تقوم على أن للإنسان القدرة على توجيه نفسه وإصلاحها ، وذلك من خلال قدرته على التعلم الذاتي ، وتوظيفه لذلك في تعديل سلوكه وأفكاره ، ونجد تصديق ذلك في كتاب الله : " إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " . وفي أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم : " الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت .." ، " احرص على ما ينفعك واستعن بالله ولا تعجز " .

وسوف نتحدث هنا عن عدد من أساليب العلاج السلوكي المعرفي ، وأهمها :

اولاً: اسلوب التحصين ضد الضغوط النفسية او التحصين ضد التوتر **Stress Inoculation**

وهو أسلوب استخدمه ميكينبوم ويقوم على أساس الحديث الداخلي Inner-Speech او المحادثة الداخلية Inner-Dialogue ، ويقول ميكينبوم "ان الاشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الاشياء التي يفعلونها" واشار ايضاً الى ان وظيفة الحديث الذي يتم داخل الفرد هو تغيير للأبنية المعرفية Cognitive-Structure وذلك من خلال عمليات التمثل والتوافق (Meichnbaum,1985) ويعد باترسون (Patterson, 1996)الحديث الداخلي احد الانشطة الشخصية كالاستجابات الجسدية وردود الفعل الانفعالية والمعارف والتفكير الواعي . واشار كوري (Corey, 2001) انه يمكن تغيير الحديث الداخلي من خلال :

1. التعليمات الشخصية المتبادلة : وهي التعليمات الذاتية المشتقة من تعليمات الكبار التي يستخدمها الطفل ويحفظها بصورة تراكمية.

2.بنية الحوار الداخلي: وهي الوظيفة الثانية للحوار الداخلي في التأثير على البنى المعرفية وتغييرها وهذا التغيير يتم من خلال الامتصاص او الازاحة او التكامل.

إن التحصين ضد الضغوط النفسية او التحصين ضد التوتر Stress Inoculation هو الأسلوب الذي يهيئ للمسترشد فرصاً للتعامل مع مواقف مثيرة للضغط متوسطة نسبياً ويقوم المسترشد بالتدريج بتطوير قدرة تحمله لدافع ومثير

أقوى، ويستند هذا التدريب على أساس انه بالإمكان التأثير علـى قـدرتنا الاحتماليـة للتعامـل مع الضغط من خلال تعديل معتقداتنا وعباراتنـا الذاتيـة في مواقـف الشـدة والضـغط ، وان التدريب على التحصين ضد التوتر يمر بثلاث مراحل تدريبية هي:

•المرحلة الإدراكية Conceptual Phase : وفي هذه المرحلة يتم التركيز على خلق علاقات عمل وفهم أفضل لطبيعة الضغط وإعادة صياغة للمفاهيم.

•مرحلة اكتساب المهارات Skills Acquisition and Rehearsal : في هذه المرحلـة يـتم التركيز على تقديم اساليب وتقنيات متنوعة من السلوكيات والمعارف التكيفيـة Behavioral and Cognitive Copingلتطبيقها على المواقف الضاغطة.

•التدريب والتخطيط لطرق تخفف من الضغط : مثل تقديم المعلومات وحل المشـكلات والاسترخاء والرقابة الذاتية.

وذكر (عصفور،1994) إن الاساليب المعرفية لعلاج السلوك عند ميكينبوم هي:

الانتباه الى العناصر المكونة للمشكلة - والتحدث الى الذات بألفاظ وابنية معرفية دقيقة - ومساعدة الفرد على ان يتخيل نتائج معالجة المشكلة - ومساعدة الفرد على استحضار صـورة ذهنية لشخص يؤدي الأداء المستهدف وتخيل ما يحرزه من نتائج ايجابية - ومسـاعدة الفـرد على التحدث عما يتحقق لديه اذ ما تخلص مـن الأعـراض السـلبية - وتأديـة الفـرد وبصـوت مسموع ما يريد القيـام بـه لمعالجـة الأسـباب المرتبطـة بالمشـكلة - وتقـديم التعزيـز الـذاتي لتحقيقه وأداء السلوك المستهدف.

ثانياً: اسلوب التوكيد الذاتي:

يعد التوكيد الـذاتي في النظريـة السـلوكية المعرفيـة أسـلوبا مهـماً في حمايـة الأطفـال مـن الإساءة إليهم. ويعرف التوكيد الذاتي بأنه مجموعة متنوعة من الأساليب والإجراءات المعرفيـة والسلوكية التي تهدف إلى تعديل معـرفي وسـلوكي لـدى الأفـراد وتـدريبهم عـلى التعبـير عـن مشاعرهم وأفكارهم بطريقة ملائمة دون انتهاك لحقوقهم .

وان اكتساب مهارة توكيـد الـذات عنـد المُسـاء إليـه تبـدو مـن خـلال المظـاهر الجسـمية الخارجية الآتية:

التواصل البصري ووضع الجسم والايماءات وتعبيرات الوجه ونغمة الصوت والطلاقة اللفظية وترك مسافة مناسبة عند التحدث مع الآخرين . (Meichnbaum, 1985)وأشار الخطيب (1988) الى تعريف آخر قدمه جاكوبوسكي سنة 1973 بأن التوكيد الذاتي هو التعبير عن الذات إذ يدافع الفرد عن حقوقه الإنسانية الأساسية دون التعدي على الحقوق الأساسية للآخرين. في حين يرى فورمان (Forman,1993) أن التدريب التوكيدي هو نمط من أنماط التدريب على المهارات الاجتماعية التي تركز على أن يتمثل الفرد بذاته وان يشعر بالمتعة أثناء تفاعله مع الآخرين دون المساس بحقوق الآخرين.

وهذه التعريفات في معظمها تشير إلى أن تأكيد الذات يتضمن بشكل واضح التعبير عن الذات واحترام حقوق الآخرين بالإضافة إلى استجابة الفرد المؤكدة وان هذه الاستجابات ترتبط بمواقف محددة.

اما الاسباب التي تدفع الفرد الى ان يؤكد ذاته فتشمل:

الشعور بالاحترام للنفس والآخرين وتوافر مشاعر أفضل لدى كلا الجانبين وكذلك عندما تكون الاستجابة المؤكدة افضل من غير المؤكدة ويميل الفرد الى تقديم استجابات مؤكدة في بعض المواقف مثل احساس الفرد ان المخاطر كبيرة

اما الاستجابات غير المؤكدة فتأخذ شكل المواقف التالية:

1.طلب الخدمات: الاشخاص غير التوكيدين يجدون صعوبة في ان يطلبوا مساعدة من الآخرين.

2. رفض الطلب: الاشخاص غير التوكيدين يميلون لان يقوموا بأعمال كبيرة لا يريدون في الحقيقة القيام بها.

3. الموافقة مع الآخرين: الاشخاص غير التوكيدين يتفقون مع الآخرين فيما يذهبون اليه وذلك للمحافظة على السلام والهدوء.

4.البدء بالمحادثات ومعرفة ماذا يقال: الاشخاص غير التوكيدين يميلون الى الانطوائية والخجل ولديهم تصور انهم لا يعرفون ماذا يقولون او يفعلون اذ قابلوا اناساً آخرين.

5. المجاملات: الاشخاص غير التوكيدين يجدون صعوبة في التفاعل بشكل مناسب للطريقة التي يشعرون بها نحو الآخرين.

6. تلقي المجاملات: الاشخاص غير التوكيدين عادة يملكون درجة منخفضة من تقدير الذات لذلك يجدون صعوبة في تصديق المجاملات.

7.تقديم الشكوى: الاشخاص غير التوكيدين يجدون صعوبة في التعبير عن تذمرهم (الخطيب، 1988) .

ثالثاً : أسلوب التعلم الذاتي:

وهو يدخل ضمن التتابع الطبيعي للتطور حيث ينتقل المتعلم من تنظيم الأخرين له للمادة إلى التنظيم الذاتي الداخلي للسلوكيات المستخدمة في حل المشكلات ،حيث يعتمد هذا الأسلوب على النموذج ، والنموذج هنا هو أنسان راشد يقوم باستخدام طرق خاصة للتعامل مع المشاكل بحيث يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده،ومن خطوات التدريب على هذه الاستراتيجية:

- يقوم النموذج (المعلم)بأداء العمل في الوقت الذي يتكلم فيه مع نفسه بصوت مرتفع.
- يقوم الطفل بأداء الدور نفسه تحت إشراف النموذج (المعلم) .
- يقوم المعلم بالهمس بالتعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل.
- يستخدم التلميذ فنية الاستفهام الذاتي (ماذا يجب على أن أفعله) .
- يقوم الطفل بأداء العمل نفسه ولكن باستخدام ألفاظ أخرى غير التي كان يستخدمها النموذج المعلم.

التدريب على التعلم الذاتي هو أحد أشكال إعادة التنظيم المعرفي ، يهدف إلى تدريب الشخص على تعديل أنماط التحدث الذاتي ، والتدريب على التنظيم الذاتي

يختلف عن العلاج العقلاني العاطفي والعلاج المعرفي ، حيث ينصب الاهتمام في التعليم الذاتي على التحدث إلى الذات .

ويوصف أسلوب التعلم الذاتي بأنه يركز على الجانب التأملي في التعلم لأن الطالب يتوقف ليسأل نفسه ،ويفحص إجابته ، فالعديد من تلاميذ صعوبات التعلم يتوقفون للتأمل الى متطلبات المشكلة المعروضة عليهم ولكنهم يتبعون الأسلوب الاندفاعي الذي يتمثل في الاستجابة السريعة دون تفكير ،وهذا قد يؤدي بالطالب الى الخلط بين إشارتين (+)و (-) في حل المسائل الحسابية.

رابعاً : أسلوب مراقبة الذات:

تعد هذه الاستراتيجية من الأساليب الحديثة في مجال علاج الطلاب ذوي صعوبات التعلم ،ويساعد هذا الأسلوب على زيادة سلوك الانتباه لديهم وزيادة أدائهم الدراسي وتشمل مراقبة الذات على الإجراءات الواجب مراعاتها لمراقبة السلوك بغض النظر على كون هذا السلوك ملائماً أو غير ملائم.

وقد قام هلاهان ورفاقه بتدريب مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مراقبة الذات لسلوك الانتباه وذلك بأن وضعوا جهاز تسجيل بالقرب من الطالب أثناء أدائه نشاطاً دراسيا معيناً وكانت تنبعث من الجهاز أصوات بين الحين والأخر ويختلف زمن انبعاثها اختلافاً عشوائياً وكان الطالب يتوقف عن العمل عندما تنطلق هذه الأصوات من الجهاز ثم يسأل نفسه هذا السؤال:

هل كنت منتبهاً الى الأصوات أم لا ؟وبعد ذلك يقوم بتسجيل الإجابة على ورقة خاصة وهكذا حتى ينتهي شريط التسجيل على الجهاز.

خامساً : العلاج العقلاني العاطفي : «ألبرت أليس «

يعتبر العلاج العقلاني العاطفي من أكثر أساليب العلاج السلوكي المعرفي شيوعاً ، وقد استند ألبرت أليس في تطويره لهذا النموذج العلاجي إلى افتراض رئيس وهو أن الاضطرابات النفسية إنما هي نتاج للتفكير غير العقلاني الذي يتبناه الإنسان . لذا فهو يعتقد أن السبيل إلى الحد من المعاناة الإنسانية ، هو التخلص من أنماط التفكير

الخاطئة وغير العقلانية . فهو يرى أن المشكلات الإنسانية لا تنجم عن الأحداث والظروف بحد ذاتها ، وإنما عن تفسير الإنسان وتقييمه لتلك الأحداث والظروف .

أهداف العلاج العقلاني العاطفي :

فقد حددها ألبرت أليس على النحو التالي :

1 - الاهتمام بالذات .

2 - التوجيه الذاتي .

3 - التحمل .

4 - تقبل عدم اليقين .

5 - المرونة .

6 - التفكير العلمي .

7 - الالتزام .

8 - روح المغامرة .

9 - تقبل الذات .

10 - اللامثالية .

الافتراضات الأساسية للعلاج العقلاني العاطفي :

1. لدى الإنسان استعداد فطري للتفكير المنطقي وضبط الذات .

2.يتأثر الإنسان بأفراد أسرته ورفاقه ومجتمعه في الطفولة ويتعلم التفكير اللامنطقي لحرصه على رضا الأخرين .

3. تفاعل الأفكار والمشاعر والأفعال .

4. إن تغيير أنماط التفكير يترتب عليه تغييرات جوهرية في السلوك .

5. إن سبب الاضطرابات الانفعالية هو التفكير اللامنطقي .

6. الاهتمام بتطور الأفكار اللاعقلانية وأساليب علاجها أكثر من فهم المتعالج لأسباب الأفكار اللاعقلانية .

7. الإنسان هو المسؤول عن المشكلة التي يعاني منها .

بعض الأفكار الخاطئة التي أشار إليها «ألبرت أليس « :

1. يجب أن يحظى الفرد بحب الاشخاص المهمين في حياته طوال الوقت .
2. تصبح الحياة مرعبة إذا لم تسر كما نتمنى.
3. سبب الاضطراب النفسي الظروف الخارجية التي لا يستطيع الفرد تغييرها .
4. لا يمكن تغيير الأحداث التي أثرت في مشاعرنا .
5. يجب أن ينزعج الأنسان لهموم الخرين ومشاكلهم.
6. إذا لم نجد حلول لمشكلات الحياة اليومية فإن ذلك أمر مريع ومفجع .
7. يجب على الفرد أن ينشغل بالأشياء المخيفة والخطرة .

وأشار ألبرت أليس إلى أن سبب الاضطراب النفسي هو سيطرة تلك الأفكار الخاطئة ، وأن عملية العلاج تقوم بشكل أساسي على تعديل وتغيير تلك الأفكار .

سادساً : العلاج المعرفي: «أرون بيك«

يقترن العلاج المعرفي باسم أرون بيك . ويستخدم بيك هذه الطريقة لعلاج حالات الاكتئاب ، وذلك أن هذا الاضطراب النفسي هو مجال اهتمامه . ولهذا أصبحت طريقة العلاج المعرفي مرتبطة بالاكتئاب بالذات . وينصب اهتمام بيك على التحدث إلى الذات ، وأنماط التفكير اللامنطقية ، شأنه في ذلك شأن ألبرت أليس ، وعلى وجه التحديد يعتقد بيك أن الإنسان يشوه المعلومات ، ويدرك الأشياء بطريقة خاطئة ، الأمر الذي يترتب عليه تفكير خاطئ وغير منطقي .

لقد ميز بيك بين 4 أنواع من أنواع التفكير الشاذ ، هي :

1. التفكير الثنائي : أي التفكير بطريقة مطلقة كالاعتقاد أن الفرد الذي يخطئ خطأ واحداً هو إنسان سيء .

2. التخمين الاعتباطي : الخروج باستنتاج من أدلة غير كافية . كالغضب من كلمة واحدة لم تكن موجهة نحوه .

3. الإفراط في التعميم : كأن يعتقد الشخص أنه فاشل في كل شيء إذا فشل مرة واحدة .

4. تعظيم الأمور : كاعتقاد الشخص أن عدم استطاعته القيام بهذا الأمر سوف يقود إلى كارثة .

وقد أوضح أرون بيك أن العلاج المعرفي يتم وفقاً للمراحل التالية :

1. تدريب الشخص على التعرف إلى أنماط التفكير التي تنم عن فهم خاطئ للأمور.
2. تدريب الشخص على التعامل مع تلك الأفكار بموضوعية .
3. تشجيع الفرد على تصويب الأفكار الخاطئة .

سابعاً : التدريب على حل المشكلات :

يصنف التدريب على حل المشكلات ضمن أساليب تعديل السلوك المعرفي، ويشمل هذا الأسلوب تنمية مهارات حل المشكلات ، وهذا الأسلوب يقترن باسم ثوماس ديزوريلا ومارفن جولدفرايد ، ويوصف أسلوب حل المشكلات في أدب العلاج النفسي على أنه سلوكي معرفي ، لأنه يحاول تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات . بدلا من التركيز على سلوكيات محددة . ولهذا يقترح ديزوريلا وجولدفرايد أن حل المشكلات يشمل العناصر التالية :

1 . تشجيع الشخص على أن يتعرف إلى المشكلة .

2 . بعد تحديد المشكلة يتم تحديد عناصرها بدقة ووضوح .

3 . ثم يطلب من الشخص التفكير بجميع الحلول الممكنة بحرية .

4 . بعد ذلك يطلب من الشخص تقييم نتائج تلك الحلول واختيار أحدها .

5 . وأخيرا يقوم الشخص بتنفيذ الخطة وتقييم النتائج ، وإذا لم تتحقق الأهداف المتوخاة ، يجرب الشخص حلا آخر.

أما خطوات حل المشكلة عند «جون ديوي» فهي :

1. الاعتراف بالمشكلة وإدراكها .
2. تعريف المشكلة وتحديدها .
3. اقتراح الحلول الممكنة.
4. اختبار أحد الحلول .
5. التنفيذ .

ثامناً : نظرية العزو السببي: «هايدر»

يرى هايدر أن الفرد يعزو أسباب سلوكه إما لعوامل خارجية أو لعوامل داخلية ، لهذا فإن الهدف الرئيس للنموذج العلاجي هذا هو فهم الأسباب التي يعزو الإنسان سلوكه لها ، وتصحيح الأخطاء ويشتمل التدريب على نظرية العزو السببي تدريب الفرد على أن يعزو سلوكه لعوامل داخلية يمكن التحكم بها، مما يجعله يشعر أنه قادر على مواجهة الصعاب ، وهذا ما يسمى الكفاءة الذاتية .

تاسعاً : إيقاف التفكير: «ولبي»

أسلوب إيقاف التفكير هو أسلوب سلوكي معرفي كان جوزيف ولبي قد وصفه في كتابه " العلاج بالكف المتبادل " هذا الأسلوب بسيط ومباشر ، ويستخدم علاجيا عندما تراود الإنسان أفكاراً وخواطر لا يستطيع السيطرة عليها .ففي البداية يطلب من المتعالج أن يفكر مليا بالأفكار التي تزعجه ... يقول ولبي : إن الهدف من ذلك هو إيقاف السلوك اللفظي الذاتي .

خطوات إيقاف التفكير :

1. يطلب من الشخص التفكير ملياً بالأفكار التي تزعجه.
2. يصرخ المعالج بعد فترة قصيرة (توقف عن ذلك) أو يقرن ذلك بصوت منفر .
3. تكرار ذلك لعدة مرات .
4. يطلب من المتعالج القيام بذلك بصوت عال ثم بصوت منخفض لا يسمعه غيره .

في البداية اقتصر استخدامه على التفكير الاستحواذي ثم انتشر في ميدان علم النفس العيادي لعلاج مشكلات أخرى .

عاشراً : العلم الذاتي :

يركز هذا النموذج على مساعدة الشخص على اكتساب مهارات التعايش مع ظروف الحياة اليومية ، وتطوير المهارات التي من شأنها تسهيل عملية التكيف مع المواقف الصعبة التي تتم مواجهتها . ويمكن وصف هذا الأسلوب العلاجي بأنه محاولة لتحديد مهارات التعايش الموجودة لدى الشخص والمهارات التي يفتقر إليها ، وبعد ذلك

يتم تحديد الأسباب التي تكمن وراء العجز الذي يعاني منه الشخص ، ووضع خطة علاجية مناسبة للتغلب على ذلك.

يهدف العلم الذاتي إلى اكتساب مهارات التعايش مع ظروف الحياة اليومية.

خطوات العلم الذاتي أو الشخصي :

1. حدد المشكلة .
2. اجمع البيانات .
3. حدد الأنماط والمصادر .
4. اختبر الخيارات .
5. حدد وجرب .
6. قارن البيانات .
7. حسن ، عدل ، استبدل .

الفصل عاشر

التعاقد السلوكي

التعاقد السلوكي : Behavioral Contracting

هو أحد الوسائل الفعالة التي نستطيع من خلالها استخدام التعزيز بشكل منظم بهدف تسهيل عملية التعليم وزيادة الدافعية .

وكان أول من وصف هذا الإجراء بشكل مفصل لويد هومي في كتابة (كيف تستخدم التعاقد السلوكي في غرفة الصف) .

ونستطيع تعريف العقد السلوكي : بأنه اتفاقية مكتوبة توضح العلاقة بين المهمة التي سيؤديها الفرد والمكافئة التي سيحصل عليها نتيجة ذلك .

فالعقد السلوكي لا يختلف من حيث المبدأ عن العقود التجارية التي يتعهد فيها طرف بتقديم خدمات معينة مقابل مبلغ من المال متفق عليه يدفعه الطرف الاخر ، بمعنى آخر فالعقد السلوكي هو اتفاق بين طرفين تحدد شروطه عن طريق التفاوض يتعهد فيه الفريق الاول بتأدية سلوك معين ، ويتعهد الطرف الثاني بتعزيز ذلك السلوك حسب الشروط المتفق عليها وقد يكون الطرفان المعلم والطالب أو الأب والابن أو الزوج والزوجة أو المرشد والمسترشد .. إلخ .

والتعاقد السلوكي ليس طريقة جديدة بل إنه أداة لتعديل السلوك استخدمت ولا تزال في حياتنا اليومية فتقول الأم لابنها : سآخذك لمدينة الألعاب إذا عملت جيدا في الامتحان ، هو في الحقيقة مثال على عقد سلوكي .

ولكن المشكلة في العقود السلوكية المستخدمة في الحياة اليومية هي أنها سلبية وغير منظمة وغالبا ما تكون مفروضة على طرف من قبل طرف آخر ، فالشيء التقليدي كما نعلم هو أن تشتمل العقود السلوكية كما يستخدمها الآباء على التهديد والوعيد فهذه العقود غالبا ما تكون على شكل (حتى تتجنب العقاب عليك أن تفعل كذا وكذا) ، أما التعاقد السلوكي الذي نقدمه فلعل أهم ما يمتاز به هو كونه إيجابيا ونقول ذلك لأن التعاقد السلوكي بوصفه إجراء منظم لتعديل السلوك يخلو من التهديد والعقاب فالطفل مثلا يشعر بالسعادة نتيجة لحصوله على ما يستحقه من مكافآت بعد تأديته السلوكات المرغوب بها ، كذلك فالمعلمون والآباء أيضا يشعرون

بالسعادة لأن الطفل يفعل الأشياء التي يعتقدون أنها مهمة ومفيدة ، ولهذا فالتعاقد السلوكي طريقة إيجابية بالنسبة لهم ، ولربما كان الأهم من ذلك أن التعاقد السلوكي يساعد الفرد على تحمل المسؤولية وذلك من خلال المشاركة في اختيار السلوكات المستهدفة وتحديد المكافآت المناسبة ، وقد أشارت دراسات عديدة إلى فاعلية التعاقد السلوكي وربما نتيجة لذلك كثرت استخدامات هذا الاجراء في تعديل السلوك حديثا وخاصة في مجال تدريب الأهالي ، إضافة إلى كونه فعالا فالتعاقد السلوكي منطقي وبسيط فمن السهل استخدام هذا الإجراء وعند مواجهة صعوبات في تطبيقه بالإمكان تحديد العوامل المسؤولة عن ذلك ببساطة من أجل تفاديها ، إلا أنه من المهم أن نتذكر أن التعاقد السلوكي كغيره من إجراءات تعديل السلوك يصبح ضروريا في حالة وجود مشكلة معينة في حاجة إلى علاج فالعائلة التي يقوم أفرادها بتأدية المهمات المطلوبة منهم على نحو مقبول ليست في حاجة إلى التعاقد السلوكي المنظم .

والتعاقد السلوكي هو أسلوب من أساليب تعديل السلوك الإنساني ويشتمل على تنظيم العلاقة بين المعالج و المتعالج من خلال عقد يوضح المهمة المطلوبة من المعالج والتعزيز الذي سيقدمه له المعالج في حال تأديته لتلك المهمة على النحو المطلوب .ولعل أهم ما يقدمه هذا الأسلوب أنه يشارك المتعالج في العملية العلاجية فبنود العقد يحدده الطرفان لا طرف واحد .

التعاقد السلوكي هو أحد الوسائل الفعالة التي نستطيع من خلالها استخدام التعزيز بشكل منظم بهدف تسهيل عملية التعليم وزيادة الدافعية . والتعاقد السلوكي عبارة عن اتفاقية مكتوبة توضح العلاقة بين المهمة التي سيؤديها الفرد والمكافأة التي سيحصل عليها نتيجة لذلك ، وبعبارة أخرى التعاقد السلوكي هو : جعل إمكانية حصول الفرد على التعزيز متوقفاً على تأديته المهمة المطلوبة حسب معايير إتقان يتم الاتفاق عليها. بمعنى أخر يعني اتفاق بين طرفين تتحدد شروطه عن طريق التفاوض يتعهد فيه الطرف الأول بتأدية سلوك معين ويتعهد الطرف الثاني بتعزيز ذلك السلوك

حسب الشروط المتفق عليها. وقد يكون الطرفان المعلم والطالب ، أو الأب والابن ، الأخ والأخت الخ.

الميزة في هذا الأسلوب إن الطفل يشارك في العميلة العلاجية فهو يحدد بنفسه التغيير السلوكي المطلوب ويزيد من دافعيته ويسهل عميلة تعلم السلوك المناسب.

ويشتمل العقد السلوكي على تحديد الشخص الذي سيؤدي المهمة والمهمات التي سيؤديها والفترة الزمنية التي على الطالب تأدية المهمة فيها وشروط قبول الأداء، ثم تحديد المكافأة التي سيحصل عليها الطالب حال تأدية لتلك المهمة ، وهو عقد يشتمل على ثلاث عناصر:

أ. المهمة التي ستعمل.

ب. المعيار الزمني والنوعي لأداء المهمة.

ج. المكافأة في حالة النجاح في إكمال المهمة تبعاً للمعيار الزمني والنوعي.

ونستطيع تعريف التعاقد السلوكي بأنه اتفاقية مكتوبة مع الطالب حول موضوع ما ويحدد فيه ما هو مطلوب من الطالب ونوع المكافأة من المرشد ويلتزم فيها الطرفان التزاما صادقاً.

وهذا التعاقد يوصف بأنه إجراء منظم لتعديل السلوك ويخلو من التهديد والعقاب، ويجب أن يكون واضحاً وعادلاً وايجابياً ويكون التعزيز فيه فورياً، ويهدف هذه الأسلوب إلى تعليم الطالب وضع أهداف واقعية ومساعدته على تحمل المسؤولية الكاملة وذلك من خلال المشاركة في اختيار السلوكيات المستهدفة وتحديد المكافآت المناسبة، كما يسهم في تعليمه أهمية العقود في الحياة وأهمية الوفاء بها وهو بديل نافع للتعهدات والإقرارات الطلابية.

كما أن الهدف النهائي من التعاقد السلوكي هو الوصول بالطالب إلى التعاقد الذاتي أي أن ينظم الإنسان ذاته دون تدخل من الآخرين وهذا هدف طموح بلا شك ليس من السهل تحقيقه الا أنه ليس هدفاً مستحيلاً.

يستخدم التعاقد السلوكي في تغيير السلوك السلبي كالسرقة والعدوان والتقصير في الواجبات المدرسية ويستخدمه معدل السلوك مع الطالب الذي اعتاد على إثارة الفوضى في الفصل على ان يكف عن هذا السلوك مقابل عقد يتم بينهما بمقتضاه يحصل على درجات في السلوك إذا امتنع عن إثارة الفوضى في ربع الساعة الأولى من الحصة ويستخدمه الطالب مع نفسه فيكتب إذا عملت كذا فسوف امنح نفسي كذا.

ويرى سيوترت أن العقود السلوكية تقوم على أربعة افتراضات اساسية هي :

1.أن التعزيز الاجتماعي على صعيد العلاقات الاجتماعية مرهون بقيام الشخص بإظهار السلوك الاجتماعي المناسب وما يعنيه ذلك أن تحديد شروط التعزيز في العقد لا يتم اعتباطيا فبنود العقد السلوكي تعمل على تنظيم العلاقة الاجتماعية.

2.أن الاتفاقيات الثنائية على صعيد العلاقات الاجتماعية ملزمة للطرفين وليس لطرف دون الآخر.

3.إن قيمة العلاقة الاجتماعية وقوتها إنما هي نتاج مباشر لمعدل وكمية التعزيز الذي ينتج عنها وهذا يعني ضرورة التأكد من أن العقد السلوكي يوفر أكبر كمية من التعزيز الثنائي .

4.إن القواعد والمعايير لا تحد من الحرية في العلاقات الاجتماعية فمعرفة الفرد بالنتائج المتوقعة للسلوكات المختلفة التي قد يبديها تدفعه للاختيار السلوكي الجيد المرغوب به لأنه يعرف أن هذا السلوك سيعود عليه بالتعزيز ويحقق العقد السلوكي العديد من الأهداف، فهو يعمل بمثابة ضمانة على أن الطرفين يتفقان على الأهداف المنشودة والوسائل التي سيتم تنفيذها لتحقيق تلك الاهداف ولما كانت الأهداف واضحة فإنه سيكون من السهل على كلا الطرفين الحكم بموضوعية على مدى تحقيق المتعالج لها كذلك فإن العقد يجعل المعالج قادرا على تقدير كلفة البرنامج بواقعية من حيث مدته والجهد الذي يتطلبه وما إلى ذلك . وأخير فإن توقيع كلا الطرفين على العقد يكفل إلزامهما ببنوده .

القواعد العامة التي يجب مراعاتها عند كتابة العقود السلوكية :

القاعدة الأولى :

يجب أن يكون العقد مكتوبا ، فكتابة العقد تحد من الاختلاف في وجهات نظر الموقعين عليه ، كذلك فكتابة العقد تضفي على الاتفاق الصفة الرسمية ، وغالبا ما تعطيه قيمة أكبر خاصة إذا كان الشخص المطلوب منه تأدية المهمة طفلا .

القاعدة الثانية :

يجب أن ينص العقد على أن المكافأة ستقدم بعد تأدية المهمة مباشرة ، وهذه القاعدة تكتسب أهمية خاصة في بادئ الأمر عندما تكون فكرة التعاقد فكرة جديدة بالنسبة للفرد .

القاعدة الثالثة :

أن على العقود السلوكية مساعدة المعالج على الاقتراب تدريجيا من السلوك النهائي المطلوب لذلك يجب أن يكون السلوك المدخلي بسيطا ليستطيع المتعالج تأديته والحصول على المكافأة ، فإذا كانت المهمة المطلوبة صعبة ومعقدة فإن التعزيز قد لا يعمل بفاعلية الأمر الذي يحدد من دافعيته للالتزام بالعقد .

القاعدة الرابعة :

يجب أن يكون واضحا في العقد أن ما يعزز هو الانجاز وليس الامتثال لقواعد العقد بحد ذاته ، فتعزيز المتعالج على التحسن الذي يطرأ على سلوكه يؤدي إلى الاستقلالية بينما قد يؤدي تعزيزه على عمل ما يطلبه الاخرون منه إلى الحد من التوجيه الذاتي والضبط الذاتي .

القاعدة الخامسة :

يجب أن يوضح العقد أن التعزيز لن يحدث إلى بعد تأدية السلوك المستهدف ، وهذا هو جوهر مبدأ (بريماك) الذي تستند إليه فكرة التعاقد السلوكي ولعل هذه القاعدة هي أهم قواعد التعاقد السلوكي كذلك يجب تقديم التعزيز بكميات قليلة في عدة مرات وعدم تقديم كميات كبيرة من المعزز مرة واحدة.

القاعدة السادسة :

يجب أن يكون العقد عادلا ، وما تعنيه هذه القاعدة هو أن يقبل المتعالج بشروط العقد وأن تتناسب طبيعة المكافأة مع طبيعة السلوك المستهدف فالعقد الذي ينص على أن الأب سيأخذ ابنه إلى مدينة الألعاب إذا هو حصل في نهاية الفصل على علامة 95 هو عقد غير عادل وبالمثل فإن العقد الذي ينص على أن الأب سيأخذ ابنه إلى مدينة الألعاب إذا عمل واجباته المدرسية لمدة عشر دقائق هو أيضا عقد غير عادل .

بمعنى آخر ، يجب التأكد من أن المكافأة الموعودة تنسجم مع المهمة المطلوبة كذلك يجب التأكد من إمكانية توفير المكافأة وإلا فقد العقد معناه.

القاعدة السابعة :

يجب أن تكون بنود العقد واضحة وهذا يعني ضرورة أن تكتب بنود العقد بلغة واضحة يفهمها كلا الطرفين ويجب أن يفهم المتعالج طبيعة الأداء المطلوب منه بدقة وكمية المكافأة بدقة .

القاعدة الثامنة :

يجب أن يكتب العقد بصيغة إيجابية ، وذلك يعني ضرورة تحديد المهمات التي ينبغي على المتعالج تأديتها وليس الانشغال بالمهمات التي عليه الامتناع عنها ، كذلك يجب أن يخلوا العقد من التهديد بالعقاب ويؤكد على استخدام الثواب .

القاعدة التاسعة :

يجب الالتزام ببنود العقد بصدق وأمانة ، فعلى سبيل المثال قد يقدم البعض المعززات التي وعد بها في بادئ الأمر ومن ثم يمتنع عن ذلك ، إن هذا يؤدي إلى فقدان العقد لمصداقيته وربما إلى تدهور الأداء .

القاعدة العاشرة :

يجب تعديل العقد إذا اقتضت الحاجة إلى ذلك وتشير هذه القاعدة إلى ضرورة تحديد الظروف التي يتم فيها إعادة النظر في بنود العقد ، فكون العقد مكتوبا لا يعني بالطبع أنه غير قابل للتعديل إذا اقتضى الامر ذلك.

الأسباب وراء استخدام أسلوب التعاقد السلوكي :

1. زيادة الحافز لدى التلميذ واحتمالات نجاحه .

2. جعل كل من المعلم والتلميذ مسؤولا عن حدوث النجاح .

3.تعليم التلميذ : عملية اتخاذ القرار ووضع أهداف واقعية ، المسؤولية عن سلوكه الشخصي ، مهارة التفاوض ، أهمية العقود في الحياة ، أهمية الوفاء . ولزيادة فرص الاتفاق ، وخفض الصراع بين المعلم وكل من التلميذ وولي أمره من خلال اتفاق واضح، ولزيادة ثقة التلميذ في نفسه لأن العقود من سلوكيات الكبار ، وللوفاء بحاجات التلميذ للأمن ، والانتباه ، والقوة ، والعدل ، والنشاط ، والتحكم الذاتي.

خصائص العقود السلوكية الجيدة :

1.إنها مكتوبة

2.إنها إيجابية تعد بالتعزيز ولا تهدد بالعقاب .

3.إنها توضح طبيعة المهمة المطلوبة ومواصفاتها بوضوح .

4.إنها تحدد نوع التعزيز وكميته وموعد تقديمه بوضوح .

5.إنها تبدأ بالاستجابات البسيطة نسبياً وتنتقل تدريجياً إلى الاستجابات الصعبة .

6.إنها عادلة وموضوعية فلا تجهد المتعالج ولا تبالغ في التعزيز .

7.إنها ملتزمة للطرفين ولكن إذا ارتأى الطرفان أن بنود العقد بحاجة إلى تعديل فليس هناك ثمة ما يمنع ذلك .

مثال تطبيقي على هذه الاستراتيجية:

هذا عقد بين الأمورة ريم والمعلمة دلال :

يبدأ في يوم السبت 1433/3/1هـ وينتهي يوم الأربعاء 1433/3/105هـ

وبنود العقد هي:

المهمة : ريم ما تطلع من الفصل الا باستئذان معلمة الفصل.

المكافأة : تكريم ريم في الصباح أثناء الطوابير وإعطائها جائزة.

ملاحظات:

بعد مرور أسبوع على التزام ريم بالاستئذان تكرم ريم أمام الطالبات والمعلمات في طوابير الصباح.

اسم المعلمة:

توقيع المعلمة :

اسم الطفلة:

توقيع الطفلة:

بعض من النماذج المقترحة للعقد السلوكي مع الطالب:-

نموذج مقترح رقم (1)

أنا الطالب...بالصف..

سوف ....

أنا الأخصائي الاجتماعي ....

سوف أعطي الطالب ....

عندما يكمل بنود هذا العقد. حرر في الساعة: من يوم: وتاريخ/ /

توقيع الطالب/ توقيع المرشد

حرر في الساعة: من يوم: وتاريخ: / /

توقيع الطالب/ توقيع المرشد/

نموذج مقترح رقم (2)

هذا عقد بين الطالب:.. والمرشد التربوي:................................

هذا العقد يبدأ في.......................................وينتهي في.......................................

وبنود العقد هي:

المهمة:...

المكافأة:...

ملاحظات:

أ.

ب.

ج.

د.

اسم الطالب:..توقيع الطالب:..

أسم المرشد:..توقيع المرشد/..

التاريخ:..

يجب إن تكون بنود العقد واضحة بمعنى إن تكون مكتوبة بلغة واضحة يفهمها كلآ الطرفين والطرف الآخر يجب إن يعرف طبيعة الأداء المطلوب عليه بدقة وكمية المكافأة بدقة أيضا ، كما يجب الالتزام بالمكافأة التي وعد بها الطالب ويجب تسليمه الجائزة بعد ما ينفذ السلوك المطلوب منه دون تأخير.

كما يجب إن يكون العقد مكتوبا فكتابة العقد تحد من اختلاف وجهات نظر الموقعين عليه وتعطيه قيمة أكبر خصوصا أذا كان الشخص المطلوب منه تأدية المهمة طفلا.

المراجـــــع

1. إبراهيم عبد الـلـه العثمان (2011). **بناء وتعديل السلوك الأطفال** . الرياض: إثراء للنشر والتوزيع والمكتبة العلمية .
2. إبراهيم عبد الـلـه فرج الزريقات (2007) **مقدمـة في تعلـيم الطلبـة ذوي الاحتياجـات الخاصة** . عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .
3. أبو حميدان الدخيل ، وملا محمـد يوسـف ، (2003).**المرشـد العمـلي لحـل المشـكلات السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة**. الريـاض: الطبعـة الثانيـة، مكتـب التربيـة العربيـة لدول الخليج.
4. أحمد زكي صالح (1992م) **علم الـنفس التربـوي**- الطبعـة السادسـة عشرة ، القـاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
5. أحمد محمد الزعبي (2001): **الأمراض النفسية والمشـكلات السـلوكية والدراسـية عنـد الأطفال** ، الرياض: دار زهران للنشر والتوزيع.
6. أدهم عدنان طبيل (2007). أساليب تعديل السلوك الإنساني .
7. اسماعيل علوي. وبن عيسى زغبوش (2009) :**العلاج النفسي المعرفي** ، عمان، عالم الكتـب الحديثة.
8. أكرم طاشكندي و آخرون (1990م) **علم النفس التربـوي أسسـه النظريـة والتجريبيـة**- الطبعة الأولى- مكتبة دار المطبوعات الحديثة- جدة.
9. الجمعية السعودية للتوحد (2005) بناء وتعديل السلوك لفئة التوحد .
10. آمال صادق و فؤاد أبو حطب (1996م) **علم النفس التربوي** - الطبعة الخامسة- مكتبة الأنجلو المصرية.
11. إيفلين أم فليد (2004) : **حصـن طفلـك مـن السـلوك العـدواني والاسـتهزاء**، الريـاض : مكتبة جرير .
12. بثينة عمارة (1998) : **الأسس العلمية لتنشئة الأبناء** ، القاهرة : دار الأمين للطباعة.

13. تاج السر عبد الله الشيخ ، ونائل محمد عبد الرحمن أخرس (2011) **علم النفس التربوي بين المفهوم والنظرية** ، الرياض : مكتبة الرشد .
14. جمال محمد الخطيب. (2011). تعديل السلوك الإنساني. عمان: دار الفكر.
15. جمال محمد الخطيب (2010). **تعديل السلوك الانساني / دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية** ، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
16. جمال محمد الخطيب (2005) **فاعلية برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمهارات تعديل السلوك.** مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، (2)،101-116.
17. جمال محمد الخطيب (أ) (2004) **فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى عينه من الأطفال المعوقين عقليا في الأردن** ،المجلة التربوية،(73)،59- 90.
18. جمال محمد الخطيب (ب) (2004) **فاعلية برنامج تدريبي في تطوير معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه**، مجلة العلوم التربوية (3)، 241-261.
19. جمال محمد الخطيب (2001). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين :دليل الآباء والمعلمين .** الأردن ، عمان : دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع .
20. جمال محمد الخطيب (2001) **تعديل السلوك الإنساني: دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية.** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
21. جمال الخطيب ومنى الحديدي (1998) **التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
22. جمال محمد الخطيب (1993) **مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقليا بأساليب تعديل السلوك.** مجلة دراسات ، 20(1)،338- 355.
23. جمال محمد الخطيب (1990م) **تعديل السلوك : القوانين والإجراءات** : الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .

الفصل السابع : استراتيجيات إضعاف السلوك غير المرغوب

العقاب وبدائله

الفصل الثامن : الإجراءات المستندة إلى الاشراط الكلاسيكي

الفصل التاسع : تعديل السلوك المعرفي

الفصل العاشر : التعاقد السلوكي

